

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GISELLE MASSARO

**GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APOIADAS POR
TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM ESTUDO NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Porto Alegre

2014

GISELLE MASSARO

**GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APOIADAS POR
TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM ESTUDO NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa

Porto Alegre

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Massaro, Giselle

Graduação a distância e práticas pedagógicas apoiadas por tecnologias digitais: um estudo no curso de pedagogia / Giselle Massaro. -- 2014.
107 f.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa.

Dissertação (Mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Formação de professores. 2. Educação a distância. 3. Universidade Aberta do Brasil. 4. Tecnologias digitais. I. Giraffa, Lucia Maria Martins II. Título.

CDU: 371.13

Bibliotecária responsável: Caterina Groposo Pavão CRB 10/710

GISELLE MASSARO

**GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APOIADAS POR
TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM ESTUDO NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 15 de dezembro de 2014.

Banca Examinadora:

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa

Profa. Dra. Luciana Backes

Profa. Dra. Miriam Pires Correa de Lacerda

Porto Alegre

2014

Para Iracema Massaro e Carlos Massaro,
meus pais, por terem me dado a vida
e por todo amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família, que tanto amo, por todo apoio e compreensão, especialmente nos momentos de ausência para concretização deste estudo.

À minha orientadora Lucia Giraffa, por ter me acolhido e estar sempre disponível para os momentos de orientação. Agradeço por toda paciência, incentivo e empenho para a realização deste trabalho. Muito obrigada.

Às colegas do grupo ARGOS, com quem pude compartilhar minhas ideias, dúvidas e descobertas, em especial as queridas colegas e amigas Cristina, Daiane, Denise e Margô, pela parceria e colaboração nos momentos de aprendizado.

Às professoras Miriam de Lacerda e Luciana Backes, por aceitarem gentilmente participar da Banca de Defesa desta Dissertação.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, em especial aos professores responsáveis pelas disciplinas estudadas ao longo do curso.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos, com a qual fui contemplada e pude dar prosseguimento a minha formação científica, profissional e pessoal.

Aos egressos do PEAD, pela disponibilidade em participar da pesquisa.

Às professoras Rosane Aragón de Nevado e Mara Carneiro e ao professor Sérgio Franco, que se dispuseram gentilmente a colaborar para a realização desta pesquisa e que não mediram esforços para auxiliar no que fosse necessário, especialmente no contato com os egressos e esclarecimento de dúvidas por ocasião da análise dos dados.

Ao Centro de Processamento de Dados da UFRGS, em especial ao Vieira por toda compreensão e apoio, sem o qual esta caminhada seria mais difícil.

Agradeço a Deus pela vida.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento e concretização deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa investigou como a graduação em Pedagogia, realizada a distância através do Pró-Licenciatura, desenvolvido no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil, contribuiu para modificar a prática do professor em exercício, no que se refere ao uso das Tecnologias Digitais. A pesquisa se caracteriza como exploratória, utilizando a abordagem metodológica qualitativa, apoiada em levantamento bibliográfico e estudo de caso. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionário, entrevistas e documentos oficiais do curso. Para análise e interpretação dos dados coletados, foi utilizada a técnica de Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2007). Os sujeitos da pesquisa foram os alunos egressos do curso de Pedagogia, que realizaram a graduação na modalidade Educação a Distância (EAD), ofertada pelo Pró-Licenciatura, vinculado à UFRGS, e que concluíram o referido curso no ano de 2010. O estudo mostrou que, apesar das dificuldades encontradas no decorrer do curso, os professores em exercício que realizaram a graduação em EAD conseguiram incorporar, em algum grau, às suas práticas pedagógicas a utilização das Tecnologias Digitais. Porém, identificou-se também, que apesar dos esforços dos alunos e da instituição para promover o uso pedagógico das Tecnologias Digitais, o retorno a escola é sempre desafiador. Os dados apontaram que, embora o professor se empenhe para modificar sua prática pedagógica, ele nem sempre consegue colocar em prática as estratégias que deseja, especialmente devido à infraestrutura tecnológica precária da escola e a falta de apoio da gestão escolar. Espera-se que esta pesquisa colabore para compreensão de como a graduação em Pedagogia, realizada em EAD, contribuiu para a formação destes docentes, no que concerne ao uso pedagógico das Tecnologias Digitais, e auxilie nas reflexões relacionadas a necessidade de repensar a formação docente em tempos de cibercultura. A proposta de formação do futuro docente deve incorporar as Tecnologias Digitais não apenas como objeto de estudo, mas também como elemento apoiador de uma vivência prática.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação a Distância. Universidade Aberta do Brasil. Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

This research aimed to study teacher-formation course of *Universidade Aberta do Brasil (UAB)* which was developed using e-learning approach under *Pró-Licenciatura* project powered by Brazilian government. The main purpose of the investigation was to discover how this course of *UAB* contributed to change teacher's face-to-face practices considering use of Digital Technologies. It was an exploratory research which used a qualitative approach, including a bibliographical survey and a case study. The instruments used to collect data were questionnaire, interview and course's documents. In order to analyze the data we used Moraes and Galiazzi (2007) Discursive Textual Analysis methodology. The research subjects were undergraduate's students who finished the course in 2010 by *Pró-Licenciatura* program in *Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)*. The findings showed us that teachers in service managed to use Digital Technologies in their pedagogical practice in a certain degree, even though they have found difficulties during their studies. It was also noticed the return to school is always a challenge despite the effort made by them to promote the pedagogical use of Digital Technologies. The results proved that although teachers make an effort to change their pedagogical practices they have not always managed to use the best teaching strategies in classroom because there is a lack of technological resources and a lack of school management support it. We expected this research aid to clarify the use of e-learning approach can contributed to prepare teachers for the use of Digital Technologies as well as brings contributions to discuss about teacher-formation in times of cyberculture. We also expected the programs of teacher-formation ought to include Digital Technologies not only as an object of study but as a support element of real practical experience.

Keywords: Teacher-formation. Pedagogy. Distance Education. *Universidade Aberta do Brasil*. Digital Technologies.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos egressos participantes da pesquisa.....	51
Gráfico 2- Tempo de atuação no magistério dos egressos participantes da pesquisa	52
Gráfico 3 - Local de atuação dos egressos, participantes da pesquisa	53
Gráfico 4 - Carga horária de trabalho dos egressos participantes da pesquisa.....	53
Gráfico 5 – Experiência como usuário de tecnologias	58
Gráfico 6 - Auxílio para esclarecer dúvidas quanto ao uso das funcionalidades	66
Gráfico 7 - Frequência do uso do computador para organizar as atividades docentes.....	74
Gráfico 8 - Finalidade com que os professores utilizavam as TD antes de cursar o PEAD.....	75
Gráfico 9 - TD que os professores costumam utilizar para organizar suas atividades docentes	76
Gráfico 10 - Objetivos com que os professores utilizam os recursos relacionados à informática	77
Gráfico 11 - Resultado da questão 30 do questionário aplicado aos egressos	78
Gráfico 12 - Resultado da questão 31 do questionário aplicado aos egressos	78
Gráfico 13 - Resultado da questão 32 do questionário aplicado aos egressos	79
Gráfico 14 - Resultado da questão 33 do questionário aplicado aos egressos	80
Gráfico 15 - Frequência de utilização do Laboratório de Informática	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número e distribuição dos trabalhos por ano e grau acadêmico.....	23
Quadro 2 - Síntese do objetivo, metodologia e aporte teórico utilizados pelos trabalhos selecionados.....	24
Quadro 3 - Codificação das unidades de contexto	48
Quadro 4 - Classificação das categorias e subcategorias	50
Quadro 5 - Ementa da interdisciplina Educação e Tecnologias da Comunicação e Informação	59
Quadro 6 - Motivo da dificuldade em utilizar as ferramentas e funcionalidades.....	65

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Número de instituições e matrículas em cursos EAD.....	19
Figura 2-Distribuição do número de matrículas de graduação por modalidade de ensino.....	19
Figura 3 – Questão: motivo para não participar da pesquisa.....	44

LISTA DE SIGLAS

ABED	- Associação Brasileira de Educação a Distância
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	-Análise Textual Discursiva
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPC	- Conceito Preliminar de Curso
CPD	- Centro de Processamento de Dados
EAD	- Educação a Distância
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISTE	- International Society for Technology in Education
LABIN	-Laboratório de Informática
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação
PEAD	- Curso de graduação em Pedagogia na modalidade a distância
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TD	- Tecnologias Digitais
TDV	-Tecnologias Digitais Virtuais
TICD	- Tecnologias de Informação e Comunicação Digitais
TICS	- Tecnologias da Informação e Comunicação
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UFMT	- Universidade Federal do Mato Grosso
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1. MOTIVAÇÃO, CONTEXTO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	16
1.2. TRABALHOS CORRELATOS	22
1.3. PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVO	25
2. O CONTEXTO ESCOLAR ATUAL E A DOCÊNCIA.....	27
3. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE	32
4. A PRESENÇA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	37
5. ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	41
5.1 SUJEITOS DA PESQUISA	41
5.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	42
5.3 CAMINHOS PERCORRIDOS	42
6. ANÁLISE DOS DADOS	47
6.1 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: PROCESSOS DE UNITARIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS	47
6.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	51
6.3 CATEGORIA FORMAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE EAD.....	54
6.3.1 Subcategoria Apropriação Tecnológica.....	55
6.3.2 Subcategoria Estrutura Curricular.....	58
6.3.3 Subcategoria Formação Continuada	61
6.3.4 Subcategoria Estruturas de Apoio ao Desenvolvimento do Curso	62
6.4 CATEGORIA DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	67
6.4.1 Subcategoria Autonomia no uso das Tecnologias Digitais	68
6.4.2 Subcategoria Participação em comunidade de aprendizagem	70
6.5 CATEGORIA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	72
6.5.1 Subcategoria Modificações nas Práticas Pedagógicas no que tange ao uso de TD ...	73
6.5.2 Subcategoria Infraestrutura de Tecnologias Digitais nas escolas.....	82

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	95
APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	96
APÊNDICE C: Questionário enviado aos egressos do PEAD	97
APÊNDICE D: Entrevista com Coordenadora do PEAD	105
APÊNDICE E: Entrevista com Gestor de EAD	107

1. INTRODUÇÃO

A decisão de cursar o Mestrado em Educação e a escolha do tema desta pesquisa estão intimamente relacionados à minha trajetória acadêmica, porém o interesse pela educação nasceu ainda na minha infância. Quando criança, uma de minhas brincadeiras preferidas era brincar de ser professora, sendo esta a profissão que vislumbrei durante vários anos. Ao chegar à adolescência, quando conheci o computador e a *internet*, um novo caminho profissional começou a fazer parte dos meus planos. Em 2004, ingressei no curso técnico de Sistemas de Informação da Escola Técnica da UFRGS, onde concluí o referido curso. Durante a realização do curso iniciei estágio curricular no Centro de Processamento de Dados da UFRGS - CPD, desenvolvendo e fazendo manutenção nos sistemas da universidade. Desde 2009 faço parte do quadro de Servidores Técnico-Administrativos em Educação da UFRGS no cargo de Técnica de Tecnologia da Informação.

Após concluir o curso técnico, em 2006, era o momento de ingressar em um curso de Graduação, e como o interesse pela docência continuava adormecido em mim, busquei um curso que conciliasse as duas áreas de meu interesse: informática e educação. Foi então que, em 2007, ingressei no curso de Computação – Licenciatura no Centro Universitário La Salle - Unilasalle em Canoas, onde obtive o grau de Licenciada em 2011.

O Curso de Computação - Licenciatura tem por objetivo formar educadores com perfil interdisciplinar, para atuação na educação básica e profissional. Além disso, o licenciado em Computação pode atuar na consultoria técnica em informática, em empresas onde a computação é a base para a capacitação e educação corporativa, em escolas de informática, e na administração de laboratórios de informática de instituições educacionais.

O licenciado em Computação é o professor que organiza e desenvolve atividades e materiais didáticos, fazendo uso de recursos tecnológicos como programas computacionais, vídeos, áudios, ambientes virtuais de aprendizagem entre outros. No ambiente escolar o licenciado poderá trabalhar em parceria com os professores das outras áreas do currículo escolar, que são os que detêm o conhecimento sobre as disciplinas. Juntos poderão planejar as aulas, utilizando-se de recursos pedagógicos e tecnológicos apropriados, com intuito de potencializar a aprendizagem, através de metodologias específicas, oferecendo meios e orientações para isso.

As experiências que tive durante a minha formação acadêmica me estimularam a buscar qualificação enquanto docente. A busca de um maior embasamento teórico para o

desenvolvimento de uma pesquisa na área educacional é o que me motiva a investir em minha qualificação, e por isso escolhi o curso de Mestrado em Educação.

Durante minha formação tive oportunidade de cursar disciplinas semipresenciais e realizar cursos de capacitação totalmente a distância, buscando tanto aperfeiçoamento pessoal quanto profissional. Estas experiências me motivaram a aprofundar meus conhecimentos sobre ensino a distância, pois durante a realização dos cursos e das disciplinas eu pude perceber a potencialidade desta modalidade de ensino e o quanto é possível aprender mesmo longe de uma sala de aula física. Além da minha própria experiência, pude presenciar as experiências de pessoas próximas a mim, que optaram por realizar suas formações a distância e que traziam suas expectativas e tensões a respeito do curso que realizavam, me mostrando as suas dificuldades, ansiedades, mas também a sua satisfação em poder realizar o sonho de obter a formação superior que, de outra forma, não seria possível naquele momento por motivos financeiros, de tempo e distância.

Por estes motivos e no anseio de aprender sempre mais, é que escolhi este tema para minha pesquisa, pois acredito que a educação a distância é uma alternativa com potencial para a aprendizagem e, por conseguinte, para a formação e aprimoramento profissional em todas as áreas de conhecimento.

1.1. MOTIVAÇÃO, CONTEXTO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

As Tecnologias Digitais – TD cada vez mais presentes nos ambientes escolares, desde a educação infantil até o ensino superior, é uma realidade e uma crescente no cenário escolar, que vem se modificando nos últimos anos. As TD podem ser definidas como tecnologias criadas a partir da integração de diferentes mídias, em ambientes telemáticos, disponibilizando conteúdos na *internet*, constituindo desta forma, uma plataforma que permite auxiliar na interação, no compartilhamento e para a troca de informações entre as pessoas. O potencial educativo dessas tecnologias está exatamente na integração de um conjunto de ferramentas com características diferentes, sendo a mais marcante delas a interatividade. Conforme Almeida (2005, p.71), o uso das TD “favorece a democratização do acesso à informação, a troca de informações e experiências, a compreensão crítica da realidade e o desenvolvimento humano, social, cultural e educacional”. E, o autor acredita que isto possa, conseqüentemente, gerar condições para que se estabeleça uma sociedade justa e igualitária. O potencial para que estas tecnologias sejam realmente úteis para a educação está associado à definição de uma estratégia pedagógica bem elaborada e devidamente contextualizada no

trabalho docente e discente, sem o qual, a utilização da tecnologia, por si só, não acarretará as melhorias esperadas. As tecnologias podem favorecer novas formas de interação, fundamentais nos processos de ensino e de aprendizagem, introduzindo novas alternativas e possibilidades de estímulos para a construção de competências, habilidades e conhecimentos importantes no processo de aprendizagem.

Neste contexto de mudanças, destaca-se a Educação a Distância - EAD, realidade desafiadora na formação de profissionais de diversas áreas do conhecimento. A EAD é definida por Moore e Kearsley (2007, p.2), como:

o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Para Valente e Moran (2011, p.90), EAD

são os processos de ensino e aprendizagem que se utilizam mais de tecnologia de comunicação do que da presença física e permitem maior flexibilidade de tempos, espaços e formas de ensinar e aprender que independem da presença física ou a integram em momentos pontuais, mas não necessários.

A Educação a Distância já existe há diversos anos, com a oferta de cursos por correspondência e os telecursos exibidos por emissoras de TV. Com os avanços tecnológicos e a facilidade de acesso as tecnologias, a configuração de EAD que temos hoje, com a utilização de Tecnologias Digitais Virtuais - TDV, vem se mostrando uma modalidade de ensino com potencial para preparar profissionais que, por motivos diversos, não tenham condições de frequentar um curso presencial ou simplesmente optem por realizar sua graduação a distância.

Conforme Netto, Giraffa e Faria (2010), foi na década de 90 que as universidades brasileiras começaram a despertar para a EAD, com a disseminação das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs e sua aplicação no processo educacional, e a primeira instituição brasileira a oferecer curso de licenciatura a distância foi a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em Cuiabá, com o curso de Pedagogia em caráter experimental.

Conforme Valente e Moran (2011, p.125), a EAD que antes era vista como uma modalidade de ensino alternativa para situações específicas, hoje se apresenta como estratégia para alcançar as mudanças que se fazem necessárias na educação como um todo, “é uma opção cada vez mais importante para aprender ao longo da vida, para a formação continuada, para a aceleração profissional, para conciliar estudo e trabalho”. O autor destaca que ainda existem resistências e preconceitos com relação à EAD, mas que esta modalidade de ensino é

muito importante para ajudar o Brasil a superar a defasagem educacional, especialmente devido a grande extensão territorial do país.

Quando os cursos de EAD começaram a ganhar espaço, percebia-se a desconfiança das pessoas em relação à seriedade e qualidade destes cursos, porém pesquisas apontam que os cursos superiores a distância apresentam bons resultados.

O Conceito Preliminar de Curso (CPC) é um indicador de qualidade que avalia os cursos superiores em uma escala de cinco níveis, em que os níveis iguais ou superiores a 3 indicam qualidade satisfatória. Em consulta realizada no mês de novembro de 2013 à avaliação disponibilizada no website do MEC, dos cursos de Pedagogia ofertados a distância, por instituições públicas e privadas, dos 32 cursos avaliados, 1 possui conceito 5 na avaliação do CPC e 7 possuem o conceito 4. Com relação ao Enade, em que o conceito é apresentado em uma escala de 1 a 5, sendo que 1 é o resultado mais baixo e 5 é o melhor resultado possível, dos 45 cursos que possuem avaliação, 7 obtiveram nota 4 e 22 obtiveram nota 3. Embora o número de instituições avaliadas ainda seja um número pouco expressivo diante da quantidade de instituições autorizadas a ofertar cursos em EAD, verifica-se bons resultados apresentados por estas instituições, podendo estes dados ser um indicador de que quando há engajamento dos envolvidos nos processos de ensino e nos processos de aprendizagem (docentes, discentes e instituição de ensino), é possível oferecer cursos de qualidade, que propiciem o desenvolvimento de profissionais capacitados, assim como no ensino presencial.

Como tudo que é diferente e desconhecido, é normal que haja esse estranhamento inicial, mas com o passar dos anos e as consolidações das pesquisas em torno da EAD, o cenário parece outro como se pode inferir dos dados citados anteriormente, pelo menos no que diz respeito a quem procura um curso de formação superior em EAD.

O número de instituições autorizadas pelo Ministério da Educação – MEC a oferecer cursos de graduação em EAD é bastante significativo, sendo mais expressivo ainda o número de alunos que optam por ser aluno de um curso em EAD.

Conforme o Censo da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED publicado em 2012 (ABED, 2012), o total de alunos matriculados em cursos na modalidade a distância em 2009 foi de 528.320, distribuídos em 128 instituições, sendo a maioria das matrículas nas regiões Sudeste e Sul (379.800). Já em 2010, com 198 instituições participantes no Censo, observou-se um total de 2.261.921 alunos matriculados em cursos de graduação a distância, sendo novamente a maior concentração das matrículas nas regiões Sudeste (1.608.825) e Sul (314.272). Em 2011 o número de matrículas atingiu 3.589.373. (p.17). A Figura 1 apresenta o quadro síntese destas informações, oriundos do referido censo.

Figura 1 - Número de instituições e matrículas em cursos EAD

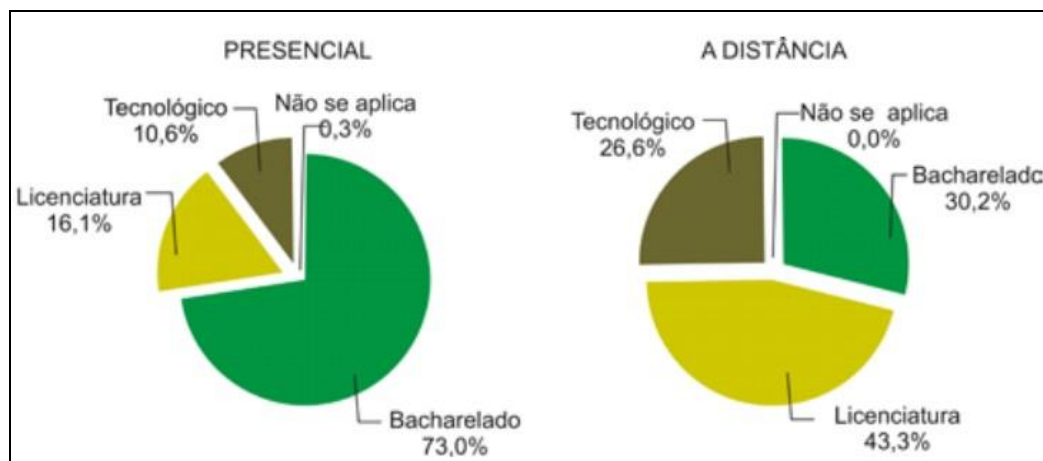
Ano	Número de instituições participantes do Censo	Número de matrículas em EAD
2009	128	528.320
2010	198	2.261.921
2011	181	3.589.373

* Abrange apenas as instituições formadoras, ou seja, estão excluídas as 17 instituições que oferecem apenas serviços e produtos de EAD.

Fonte: Censo EAD.BR(2011).

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2011 (INEP, 2013, p.57), em 2011 o número de matrículas em curso superior na modalidade a distância representava 14,7% do total do número de matrículas de alunos do ensino superior, sendo que 43,3% destas matrículas foram em cursos de licenciatura, conforme gráfico apresentado na Figura 2.

Figura 2-Distribuição do número de matrículas de graduação por modalidade de ensino.



Fonte: Censo da Educação Superior (2013).

O que podemos verificar com estes dados, é que um número significativo de alunos de graduação a distância é composto por futuros professores. Muitos professores que já atuavam há alguns anos na educação básica e que ainda não possuíam a formação acadêmica, realizaram a sua graduação em EAD, através dos programas de formação de professores do Ministério da Educação – MEC.

Conforme dados do Censo do Professor (1997, p.31), o número de professores da educação básica, séries iniciais (antigamente denominada de 1º a 4º séries do ensino fundamental) em exercício e sem formação de nível superior, em 1997 era de aproximadamente 74% do número total de professores. Em 2012, conforme o Censo Escolar (2013, p.39), o número de professores da Educação Básica sem ensino superior ainda era de 21%, número bastante expressivo.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB instituiu que todos os professores de ensino fundamental e médio devem possuir curso superior, de forma que cada Município, Estado e a União devem realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também para isto os recursos da Educação a Distância.

O Pró-Licenciatura, Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio, desenvolvido no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil - UAB, foi criado pelo MEC em 2005 para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes as políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil. Conforme o site do programa são oferecidos os seguintes cursos:

- Bacharelados, Licenciaturas, Tecnólogo e Especializações: cursos voltados para formação inicial e continuada de professores da educação da rede pública de educação básica e para o público em geral interessado (demanda social).
- Especializações do programa Mídias na Educação: cursos ofertados com o objetivo de proporcionar formação continuada voltada ao uso pedagógico, na educação a distância, de diferentes tecnologias da informação e da comunicação.
- Especializações para professores, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC): cursos ofertados em nível de pós-graduação lato sensu, com duração de 360 horas e certificação para os concluintes. Atendendo à legislação vigente, destina-se ao preparo de docentes para temas transversais dos currículos de educação básica.

Além destes cursos são oferecidos cursos para a formação de gestores e de profissionais do quadro de apoio do programa UAB.

Segundo dados de novembro de 2012 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, ao todo, são mais de 170 mil alunos matriculados em cursos de graduação no programa UAB, sendo que destes, 140 mil são alunos de cursos de licenciaturas.

Os cursos são ofertados a distância, on-line, e além dos encontros presenciais previstos durante o semestre, conta com polos de apoio presenciais em diversos municípios dos estados brasileiros.

Com a oferta dos cursos do programa UAB, vários professores puderam obter o diploma de nível superior, qualificando-se ainda mais para o exercício da docência nas escolas onde já atuavam. A Educação a Distância foi uma das alternativas para conseguir atingir o número elevado de professores geograficamente dispersos pelo país, que é continental.

A realização de um curso a distância com uso das tecnologias pode ser uma aliada para dinamizar o processo de aprendizagem. O professor que realizou sua formação acadêmica a distância pode desenvolver, além das habilidades esperadas em um curso presencial, uma apropriação tecnológica que poderá enriquecer sua prática em sala de aula, pois estará familiarizado com o uso das tecnologias.

Diante deste cenário que contempla a EAD e a formação de professores, escolhemos o tema desta pesquisa que foi investigar as possíveis contribuições para a adoção de práticas pedagógicas relacionadas ao uso de TD, que a formação a distância proporcionou aos professores em exercício, que realizaram a graduação em Pedagogia através do Programa Pró-Licenciatura, no âmbito da UAB.

A investigação do tema proposto resultou neste trabalho, que está organizado em sete capítulos. No primeiro capítulo, a subseção *Trabalhos Correlatos* apresenta o resultado de uma pesquisa realizada no site da CAPES com o objetivo de identificar trabalhos que apresentem similaridades com esta pesquisa. A subseção *Problema de Pesquisa e Objetivo* apresenta o objetivo proposto para esta pesquisa e as conjecturas que esperávamos verificar com nossa investigação.

O segundo capítulo, intitulado *O Contexto Escolar Atual e a Docência*, apresenta algumas questões relacionadas à docência e o atual contexto escolar fortemente impactado pelo uso das Tecnologias Digitais (TD), que tem como uma de suas consequências a existência de “novos alunos”, que apresentam uma forma diferente das outras gerações, de lidar com as informações e com o conhecimento.

O capítulo 3, intitulado *A Educação a Distância na Formação Docente*, propõe uma reflexão sobre a Educação a Distância na formação no professor, formação esta em processo de transformação que necessita atender as questões demandadas por este novo contexto impactado pelas TD.

O quarto capítulo, intitulado *A Presença das Tecnologias Digitais nos Currículo de Formação de Professores*, apresenta uma reflexão acerca do currículo de formação de professores e de como a tecnologia é abordada nesses currículos.

O quinto capítulo, *Organização da Pesquisa*, trata dos aspectos metodológicos da pesquisa, informando quem foram os sujeitos da pesquisa assim como os instrumentos que utilizados e os caminhos percorridos pela pesquisadora durante a realização da pesquisa. Este capítulo é composto pelas subseções *Sujeitos da Pesquisa*, *Instrumentos de Coleta de Dados* e *Caminhos Percorridos*.

O sexto capítulo, intitulado *Análise dos Dados* é composta pela subseção *A Análise Textual Discursiva: Processos de Unitarização e Categorização dos Dados* que apresenta a metodologia de análise dos dados utilizada na pesquisa, a Análise Textual Discursiva à luz de Moraes e Galiazzi e os processos de unitarização e categorização realizados. A subseção *Análise e Interpretação dos Dados* apresenta a análise dos dados propriamente dita, e aborda em suas subseções as categorias e subcategorias de análise definidas a partir do *corpus* da pesquisa.

Finalmente, o sétimo e último capítulo apresenta as considerações finais, as limitações e os trabalhos futuros.

1.2. TRABALHOS CORRELATOS

A formação de professores tem sido tema de pesquisas realizadas nos últimos anos. Conforme André (2010), por certo tempo, a produção científica sobre a formação de professores ficou aninhada no campo da Didática, devido à ausência de espaço específico, mas pouco a pouco essa produção foi crescendo e encontrando seu espaço. A autora ainda nos traz que, em anos bem recentes, autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo (2009) centram suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente em substituição ao de formação inicial e continuada, pois o desenvolvimento profissional passa a ser considerado, de acordo com Garcia citado por André, como “um processo em longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”. (Garcia, 2009 apud in André 2010, p.175)

Com o objetivo de identificar como o tema desta investigação estava sendo contemplado nas produções científicas da área de Educação, EAD e Informática na Educação,

foi realizada uma pesquisa no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, onde se constatou a existência de diversas pesquisas que abordam temas relacionados à Formação de Professores em EAD. A pesquisa realizada no site da CAPES para identificar a existência de trabalhos correlatos ao proposto por esta pesquisa, se desenvolveu ao longo do mês de novembro de 2013, considerando as teses e dissertações que possuísem no título uma das combinações das palavras: “Formação de Professores” e “Distância”, “Pedagogia” e “Distância”, “Formação de Professores” e “*online*” e ainda “Pedagogia” e “*online*”. A pesquisa na base da CAPES permite realizar combinações de palavras-chave fazendo com que a busca seja exaustiva no que tange aos conjuntos de palavras escolhidas. Foram consideradas as teses e dissertações defendidas nos anos 2010, 2011 e 2012. Optou-se por escolher este triênio devido ao fato de sabermos a priori, que a conclusão dos cursos ofertados pela UAB ocorreu a partir de 2010. Foram encontrados 57 trabalhos conforme classificação apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 - Número e distribuição dos trabalhos por ano e grau acadêmico

Ano	Mestrado	Doutorado	Total por ano
2010	16	1	17
2011	17	2	19
2012	12	9	21
Total			57

Fonte: A autora (2013).

Foi realizada uma breve leitura dos resumos de cada um dos trabalhos encontrados na pesquisa à base de dados da CAPES, a fim de identificar quais pesquisas tinham como parte de seu objetivo a apropriação das tecnologias adquiridas durante a realização do curso, ou a utilização das tecnologias por parte dos alunos de Pedagogia de cursos a distância, na sala de aula enquanto professores.

Com a análise dos resumos dos trabalhos, se identificou cinco pesquisas que apresentam similaridade com a proposta por esta dissertação. Estas cinco pesquisas são resultados de dissertações de mestrado, sendo duas defendidas no ano de 2012, duas no ano de 2011 e uma no ano de 2010.

As pesquisas apontam pressupostos teóricos de autores como Belloni (2001, 2002, 2009), Valente (2005, 2011), Kenski (2003, 2007) e Schön (2000). O Quadro 2 apresenta a síntese dos dados retirados dos resumos.

Quadro 2 - Síntese do objetivo, metodologia e aporte teórico utilizados pelos trabalhos selecionados

Ano	Objetivos da Pesquisa	Metodologia	Aporte Teórico	Autor/Instituição
2012	Compreensão da concepção pedagógica, da estrutura curricular e do desenvolvimento do curso de Licenciaturas em Artes Visuais, fundamentando o estudo através de propostas teóricas que caracterizam a pós-modernidade, verificando suas implicações na arte e na utilização pedagógica das Tecnologias Digitais da informação e comunicação, bem como a cibercultura e as demandas decorrentes desta realidade global para a educação, principalmente para as questões pertinentes a formação de professores através da EAD.	Estudo de caso Qualitativa	Não informado no resumo	Luciana Silva Aguiar Mendes Barros / UFMA
2012	Analisou o uso que tem sido feito das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na formação inicial de professores de Matemática, oferecida na modalidade de Educação a Distância por uma instituição Pública.	Qualitativa Questionários Entrevistas	Papert (2008) Valente(2005, 2011)	Daiane dos Santos Pereira Corrêa / UFMS
2011	O objeto investigado centra-se na Formação de professores, desenvolvida com a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.	Estudo de caso Questionários	Não informado no resumo	Roanjali Auxiliadora Gonçalves Salviano Araújo / PUCMinas
2011	Investigou se o professor formado por meio das tecnologias utilizaria mais Tecnologias da Informação e Comunicação como mediação pedagógica em sua prática docente, em comparação com o seu trabalho anterior à sua formação.	Estudo de caso Questionários Entrevistas	Babin e Kouloumdjian (1989) Castells(1999) Kenski(2003,2007) Schön(2000) Vygotsky (1998, 2009) Belloni(2001,2002,2009) Borges (2006)	Elizabete Ramalho Procópio / UFJF
2010	Analisou como o processo de	Qualitativa	Para análise	Elizabeth

	apropriação tecnológica das professoras-alunas no curso de Pedagogia na modalidade à distância, contribuiu para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em suas práticas nas escolas.	Registros, Depoimentos, Entrevistas e Observações	dos dados: conceitos de construção do conhecimento de Jean Piaget e níveis de explicitações do modelo de Redescricao Representacional de Karmiloff-Smith.	Sarates Carvalho Trindade / UFRGS
--	---	--	---	-----------------------------------

Fonte: A autora (2013).

As dissertações selecionadas permitiu identificar alguns pontos importantes para elaboração dessa investigação e organização da metodologia de pesquisa. Estas dissertações possuem abordagem qualitativa, os instrumentos de apoio à coleta de dados são entrevistas e questionários, e o estudo de caso como elemento de apoio a investigação.

Cabe registrar que em outubro de 2013 foi realizada uma pesquisa nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, nos anos de 2009 a 2013, onde não se encontrou trabalhos na linha da qual esta pesquisa se insere. Para a consulta foram utilizadas as mesmas palavras-chave, considerando-se o título dos trabalhos. Existem diversos trabalhos que investigaram a EAD, a UAB, a formação docente e a qualidade dos cursos de Pedagogia no contexto da UAB, mas não na abordagem desta dissertação. Considera-se importante destacar que não se encontrou trabalhos considerados correlatos, ou seja, que tratassem da questão da formação do Pedagogo na modalidade a distância e o uso das Tecnologias Digitais, considerando-se a perspectiva da autora desta pesquisa, de forma que, outros pesquisadores poderiam chegar a outros resultados.

1.3. PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVO

O problema que a pesquisa se propôs a investigar foi: ***A aprendizagem vivenciada pelos professores em exercício, que realizaram a graduação em Pedagogia na modalidade EAD através do Programa Pró-Licenciatura (no âmbito da UAB), contribuiu para adoção de TD nas suas práticas pedagógicas em sala de aula?***

Sendo assim, a pesquisa teve por objetivo: *investigar as possíveis contribuições para a adoção de práticas pedagógicas relacionadas ao uso de TD que a formação a distância*

agregou à prática docente dos professores em exercício, que realizaram a graduação em Pedagogia através do Programa Pró-Licenciatura, no âmbito da UAB. Ou seja, se a experiência vivida no curso mediado por tecnologias impactou estes professores a ponto de alterar sua ação docente.

Ao iniciar a investigação, tinha-se como expectativa que, a possibilidade de completar a graduação na modalidade EAD permitiria ao docente em exercício qualificar o seu trabalho, no que tange ao uso de Tecnologias Digitais, para apoiar seu estudo e conseqüentemente isto poderia contribuir para que ele transferisse esta aprendizagem para organização de sua prática docente; além disso, a realização de um curso na modalidade EAD pode propiciar o acesso a colegas de outras regiões do estado, em alguns casos até mesmo de outros estados, possibilitando assim, a formação de uma comunidade de aprendizagem multicultural, que poderá ser acessada para organizar suas aulas e atividades, uma vez que, o contato com outros professores favorece o acesso a diferentes experiências e práticas.

Os resultados apontaram que houve mudança no comportamento dos professores após a experiência vivida no curso de graduação a distância, e a intensidade da mudança em suas práticas pedagógicas foi cerceada por fatores externos ao projeto, a saber: restrições de infraestrutura e gestão escolar. Mais discussões são apresentadas no Capítulo 6.

2. O CONTEXTO ESCOLAR ATUAL E A DOCÊNCIA

Os jovens que nasceram no século 21, nasceram no que hoje denominamos de “era digital”, ambientados num contexto impactado pela presença massiva de tecnologias associadas aos sistemas computacionais ligados à rede Internet, conectados com o mundo através dos seus artefatos, a um toque do dedo para que a informação seja enviada ou recebida. Esses jovens têm acesso fácil e rapidamente a um grande volume de informações. Numa tentativa de alertar a comunidade escolar que o contexto da sociedade estava mudando e havia necessidade de começarmos a considerar que um novo perfil de aluno chegava às escolas, Prensky (2001) definiu estes jovens, que cresceram cercados por Tecnologias Digitais, como Nativos Digitais.

Veen e Vrakking (2009, p. 12) definem esta geração, como geração Homo Zappiens, que “cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância”, esses jovens são capazes interagir em comunidades virtuais e reais, comunicarem-se, trocarem informações em rede, de acordo com suas necessidades. Todo esse aparato tecnológico (celulares, notebook, tablets, etc.) já se tornou parte importante do cotidiano dos estudantes. E isto, inevitavelmente, contribuiu para a forma como os estudantes tradicionalmente se relacionam com a questão da aquisição e formação do seu conhecimento. O grande desafio da educação hoje é encontrar formas de unir esta tecnologia a um processo de mediação pedagógica de forma que o aprendizado ocorra de forma reflexiva e autônoma.

No caso de Prensky, o contexto estudado é os Estados Unidos, cuja sociedade tem tradição histórica relacionada ao uso de Tecnologias Digitais e situação economicamente diferente da brasileira. No caso do Brasil, estudantes de classe social mais favorecida possuem situação semelhante ao contexto dos países economicamente mais desenvolvidos e com tradição de uso de tecnologias para informação e comunicação digitais. Até mesmo estudantes de classes economicamente menos favorecidas possuem acesso ao ciberespaço por meio da LAN Houses¹, evidentemente que com mais restrições.

Prensky (2012), descreve em sua obra *Brain Gain: Technology and the Quest for Digital Wisdom*, que pesquisas realizadas em centros interdisciplinares com pesquisadores de diferentes áreas (especialmente das neurociências) apontam que o cérebro dos Nativos Digitais é fisicamente diferente, devido a estimulação digital que receberam durante seu crescimento, logo estes alunos pensam e processam as informações de forma diferente de

¹ Local que oferece acesso à Internet, podendo ser cobrado o acesso por determinado período de tempo.

outras gerações. Conforme destaca Giraffa (2013), muitos autores e educadores como Bennett e Mato (2011) contestam esta abordagem, devido à falta de rigor científico das afirmações feitas por Prensky, quando afirmou a “existência de uma nova geração de estudantes nativos digitais”, pois estas foram feitas sem evidência empírica (Bennett; Matton 2011 Apud in Giraffa, 2013, p.7).

Antes do termo Nativos Digitais, cunhado por Prensky, Green e Bigum (2011) utilizaram a expressão “alienígenas em sala de aula” para provocar a reflexão sobre a diferença existente entre gerações presentes nas salas de aula: de um lado o jovem que nasceu na contemporaneidade e do outro o professor que teve sua formação em um contexto muito diferente do vivido por seus alunos. Os autores questionam se estamos atentos à emergência do que chamam de sujeito-estudante pós-moderno, isto é, preocupados com a

compreensão das populações escolares contemporâneas que considere a juventude como um sujeito exemplar do pós-modernismo. Em particular, estamos interessados em desenvolver uma melhor compreensão de um fenômeno que é cada vez mais visível nos debates atuais: a emergência de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades. (Green e Bigum, 2011, p.204).

Neste sentido, os autores questionam quem são os alienígenas em sala de aula, os alunos ou os professores? Green e Bigum (2011, p.208) propõem que neste cenário os “alienígenas em sala de aula” são os professores e não os alunos, visto que “será a juventude que herdará a terra, que é ela que já habita o futuro” e que o professor é que está sendo cada vez mais “transformado em outro” e cada vez mais “estrangeiros” em suas próprias salas de aula e na cultura pós-moderna.

Diante deste contexto temos de revisar nossas crenças e metodologias acerca de como devemos organizar o espaço escolar presencial e virtual para atender aos desafios que se colocam para a comunidade escolar. Muitos autores vêm postulando que o papel do professor se modificou. Tradicionalmente o professor era a principal, senão única, fonte de conhecimento a qual os alunos tinham acesso. Atualmente o professor não é mais visto como o detentor do conhecimento, ele agora é uma das inúmeras fontes e veiculações de saberes a que os alunos têm acesso. O novo senso comum, que se estabelece nas conversas e leituras relacionadas ao tema de Informática na Educação e Aprendizagem e Tecnologias, postula que o papel do professor é o de guia, de orientador na busca da construção do conhecimento, por parte do seu aluno.

Conforme Tarcia e Cabral (2012), devido à grande quantidade de informações a que os alunos têm acesso de forma fácil e rápida, faz com que o aluno não se aprofunde nas questões fundamentais que contemplem as interrelações entre o conhecimento adquirido, suas

concepções prévias e a solução problemas que poderiam advir destes novos saberes. Como resultante disto, acabam por construir um conhecimento superficial e amplo, contudo sem maior profundidade. A ação do professor é que deverá auxiliar na superação dessa superficialidade, a fim de que o aluno atinja um nível de reflexão mais amadurecido. O professor com seu conhecimento e sua experiência é responsável por auxiliar o aprendizado dos alunos, que ainda não possuem critérios suficientes para trabalhar seletivamente com o volume de informações recebidas, bem como distinguir fontes confiáveis de informação.

As Tecnologias Digitais podem favorecer a adoção de práticas diferenciadas de ensino e de aprendizagem, contribuindo para uma formação diferenciada, na qual o aluno pode adquirir outras habilidades que não são exploradas no ensino tradicional.

Porém, para que toda essa tecnologia tenha um papel realmente significativo na educação é necessário que os professores tenham uma formação que lhes permita perceber como as tecnologias podem ser integradas no desenvolvimento dos conteúdos que trabalham em sala de aula. Conforme Mattar e Valente (2007), a escola que temos hoje muito provavelmente não existirá mais, e a distinção entre ensino virtual e ensino presencial será cada vez menos perceptiva, isto se deve ao advento da Web 2.0 e das tecnologias da Web3D, que com suas inúmeras tecnologias permitem promover a interação e o compartilhamento de conhecimento.

Para acompanhar esta geração de nativos digitais, o professor precisa estar preparado para lidar com os desafios que encontrará pela frente. Para esses alunos, que experimentam outras formas de se relacionar com as pessoas, e possuem ritmo diferente, conseguindo se dedicar a diversas atividades ao mesmo tempo, o professor necessita desenvolver uma didática elaborada de acordo com a complexidade das disciplinas, para que ele consiga envolver os alunos no seu processo de construção do conhecimento.

Os estudantes já têm acesso à informação e são capazes de buscar sozinhos as informações sobre aquilo que lhes interessa saber. A informação já está disponível, facilmente acessível ao aluno, ao professor cabe então “gerar situações de aprendizagem significativas aos jovens, possibilitando o avanço e a ampliação de seus saberes com o objetivo de formar aqueles que definirão uma nova sociedade” (Tarcia e Cabral, 2012, p.149).

Os aparatos tecnológicos no ambiente educacional são importantes tanto para alunos quanto para professores, pois são um importante meio de estudo e pesquisa. Ao invés de apenas receberem as informações prontas, os alunos podem através da interação, da exploração e da descoberta, construir conhecimentos.

Existe uma gama muito grande e diversificada de tecnologias que podem auxiliar no processo de construção do conhecimento do aluno. Ferramentas com diferentes características que incorporam conceitos de colaboração, compartilhamento, autonomia, interação, enfim, ferramentas que permitem contemplar todas as áreas de conhecimento e favorecer o aprendizado de formas diferentes, respeitando as preferências, as especificidades e os ritmos de cada aluno. Cabe ao professor selecionar as tecnologias de acordo com o conteúdo que pretende abordar e o público-alvo a que se destina.

De acordo com Karsenti (2008), cada vez mais professores integram as TD às suas práticas pedagógicas, porém muitas vezes essa integração se dá apenas como uma forma de informatização das atividades, não agregando efetivamente uma melhora na aprendizagem do aluno. O autor destaca a importância de o professor viver em sua formação o uso contextualizado das TD para que possa aplicar este uso de forma realmente efetiva.

Diante deste cenário, como deve ser a formação do professor para atuar com estes alunos que chegam à sala de aula com uma bagagem de conhecimento prévios, com interesses pessoais muitas vezes não contemplados pelos currículos escolares? Quais as competências que o professor precisa desenvolver para conseguir dar conta de desenvolver seu trabalho, com eficiência e prazer? As relações entre professor e aluno também não são as mesmas que existia entre eles no passado, estará a formação do professor o preparando para lidar com estas mudanças de forma consciente e tranquila?

De acordo com Tardif (2003, p.14), o saber do professor não é apenas um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas sim um processo de construção que se constitui ao longo de toda a sua vida profissional, onde “o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’”. (grifos do autor). Portanto, os saberes que utiliza estão diretamente relacionados a seu trabalho, que lhe fornece princípios para confrontar as situações cotidianas. Desta forma, compreende-se que os saberes que o professor mobiliza, envolve (dentre outros saberes) o saber proveniente de sua formação e o saber oriundo de sua prática profissional. Além disso, conforme Tardif (2003, p.20), pesquisas apontam que o “saber herdado da experiência escolar anterior e muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo”.

Nesse sentido, faz-se necessária uma reflexão a respeito da formação docente neste contexto tecnológico que presenciamos. Poderia a educação a distância ampliar as possibilidades de formação dos professores em exercício, que já atuam nas instituições de

ensino há alguns anos e que provavelmente não tiveram acesso às tecnologias durante a sua formação? No Capítulo seguinte apresenta-se uma reflexão sobre como a formação de professores realizada a distância e apoiada por Tecnologias Digitais pode favorecer a formação docente para atuar no contexto da cibercultura.

3. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente deveria ser algo sempre em movimento, visto que, se as sociedades vão se modificando ao passar dos anos, não deveria ser aceitável que a escola continuasse a mesma de séculos passados.

O professor não pode parar para refazer o percurso de sua formação, portanto faz-se necessário “transformar em movimento”, (Tarcia e Cabral, 2012, p.150) vivendo e interagindo com seus pares, com seus alunos, com as informações e com as Tecnologias Digitais Virtuais.

Um trabalho complementar da ISTE (International Society for Technology in Education, 2008) referido por Tarouco (2013, p.302) propõe um conjunto de padrões que se destinam a “avaliar os conhecimentos e habilidades que os professores necessitam para ensinar, trabalhar e aprender no atual contexto da sociedade, cada vez mais interconectada e digitalizada”. Estes padrões abarcam as seguintes categorias de competências:

- **Facilitar e inspirar a aprendizagem e criatividade dos estudantes** propondo desafios que englobem problemas reais, utilizando recursos e ferramentas digitais em ambientes virtuais ou não, estimulando o pensamento crítico, a colaboração, a criatividade.
- **Projeto e desenvolvimento de experiências e avaliações de aprendizagem na era digital** com a utilização de ferramentas e recursos digitais, permitindo que o aluno seja o responsável por determinar os caminhos que deseja percorrer, conforme seus interesses, sendo assim mais ativos na sua aprendizagem, e capaz de avaliar seu próprio progresso. O professor deve utilizar os recursos e ferramentas digitais para personalizar suas atividades de aprendizagem, para que seja possível contemplar diferentes estilos de aprendizagem.
- **Trabalho e aprendizagem na era digital** exige um professor inovador, que tenha habilidades para utilizar os recursos digitais, para promover a aprendizagem assim como para comunicar-se com os colegas, com os alunos e com os pais, através de diferentes formas e mídias.
- **Promoção da cidadania e responsabilidade digital** para uso legal e ético da informação, regras de etiqueta e interação social responsável.
- **Engajamento e crescimento profissional** contínuo para aprimorar sua prática profissional, participando de comunidades de aprendizagem para compartilhar

experiências do uso da tecnologia com fins educacionais, promovendo habilidades tecnológicas próprias, da escola e da comunidade.

Conforme a Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o curso de Licenciatura em Pedagogia

destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (CNE, 2006, p.2).

O perfil profissional que estas diretrizes instituem exige que o pedagogo tenha uma formação consistente e qualificada para que desenvolva competências e habilidades para exercer sua função, de forma a contribuir no desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos.

Neste contexto, a Educação a Distância pode representar uma metodologia com potencial para a formação de um profissional autônomo, crítico, pesquisador, capacitando-o para atuar nos ambientes de aprendizagem.

Para ser um estudante de curso na modalidade EAD, é necessário que o aluno tenha determinadas características. Conforme Palloff e Pratt (2004, p.33), “o aluno virtual precisa ser aberto a novas experiências e ideias”, compreender que o conhecimento e os significados são criados em conjuntos, através das interações entre os participantes da comunidade, e não o professor o detentor de todo o conhecimento. Os autores dizem ainda que “o aluno on-line pode tornar-se alguém que aprende durante a vida inteira, buscando o conhecimento onde for e por meio da interação com os colegas, outros profissionais e com seus professores” (2004, p.33). Desta forma, o aluno que durante a sua formação passou por estes processos que permitiram vivenciar experiências com as tecnologias e experimentou essa forma de interação e construção de conhecimento, poderá ser um professor bem preparado para atuar com a atual e as próximas gerações no que se refere ao uso de TD.

A formação docente está em processo de transformação e necessita atender as questões demandadas por este novo contexto impactado pelas TD. A formação docente propiciada pelas ações governamentais relacionadas a UAB permitem que sejam sanadas algumas lacunas na formação qualificada de docentes em atividade nas escolas públicas brasileiras.

Esta formação apoiada em ambiente virtual de aprendizagem, com uso de videoconferências, acesso a repositórios e plataformas com informações integradas permitem mais do que o acesso a formação, este conjunto de recursos cria um contexto promissor no tocante a criação de hábitos de estudo pautados pelo uso de tecnologias e poderá impactar

positivamente na ação docente, explicitada num conjunto de procedimentos didáticos que passem a incorporar as TD como elemento integrante da rotina docente e discente.

Assim como nas demais profissões, a formação do professor não termina quando conclui a sua graduação. O professor necessita estar consciente de que sua formação é constante, e composta, além de sua bagagem teórica, pela sua prática, adquirida no dia-a-dia no contato com os alunos, com o conteúdo, com seus pares e com a sociedade. E em uma sociedade em constante transformação como a nossa, é necessário que estejamos sempre repensando nossas concepções acerca das questões que norteiam nossa carreira profissional, no caso do professor, é necessário uma reflexão sobre seu fazer pedagógico. Conforme Nóvoa (1995), apud Cordeiro (2009 p.26), “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”, e, portanto a formação continuada ocorreria coletivamente e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. Cordeiro ainda destaca a necessidade de que o professor tenha uma formação inicial sólida e seja receptivo às inovações.

Neste contexto, impactado pelas tecnologias, são exigidos dos sistemas educacionais, além da revisão do currículo, a criação de programas que permitam a formação adequada para inserção neste mundo de transformações aceleradas. Conforme Pretto(2002), “os sistemas educacionais têm sido profundamente questionados por não buscarem fundamentos que possibilitem a efetivação da formação necessária às novas competências para o cidadão planetário.” O autor destaca a ênfase que se tem dado à educação a distância como sendo a grande possibilidade de superação dos desafios educacionais contemporâneos, que as questões nessa área estariam sendo interpretadas como simples consequências da evolução das tecnologias. Porém, para o autor, o desafio que está sendo posto vai muito além da simples incorporação dessas tecnologias como novas interfaces comunicacionais. De fato, a simples incorporação de tecnologias nos ambientes educacionais não é o que vai modificar por completo a nossa educação. Corrobora-se com Giraffa (2013, p.5) quando diz que o desafio do professor é “organizar os processos de forma que seus alunos adquiram as competências necessárias para viver e trabalhar na sociedade baseada numa nova cultura de aprendizagem”, e ainda completa, com relação a formação do professor no que tange ao uso das tecnologias, que não se trata apenas de motivação para utilizá-las,

[...] e sim de atuar a partir de um conjunto de crenças adquiridas acerca do potencial destas tecnologias como elemento de diferenciação ou qualificação da sua prática docente e, da certeza que poderá utilizar os recursos de forma customizada às suas necessidades e planejamento. (Giraffa, 2013, p.5).

Como apontado por Karsenti (2008), as tecnologias não podem mais ser consideradas como aperfeiçoamento extrínsecos e instrumentais, mas sim vivenciadas de forma prática durante a formação do professor. Para o autor quando os professores em formação não são expostos às práticas didáticas e pedagógicas que recorrem às TD, acaba por reforçar a formação instrumental para utilização dos recursos tecnológicos com “utilidade no plano das práticas particulares, mas que não se transpõe enquanto material ou contexto didático” (Karsenti, 2008, p.184).

Para Nevado (2004), a formação do professor deve considerar sua experiência de vida profissional, para que desta forma ele conserve o que lhe parece válido e incorpore a inovação transformando a sua prática de modo significativo. Por este motivo a formação em serviço é promissora para que o professor consiga fazer a vinculação das experiências de vida profissional com os conhecimentos oriundos da formação acadêmica. Como a formação continuada e em serviço está intimamente vinculada à experiência de vida profissional, os cursos realizados em ambientes informatizados, acabam por refletir mudanças à prática de acordo com a realidade de cada escola. E para que isso ocorra o professor necessita antes vivenciar a experiência como aluno usuário de TD, corroborando-se assim com Nevado et al. (2009, p.86) quando apontam que “o uso da tecnologia pressupõe o preparo do próprio aluno-professor para viver a experiência de mudanças na educação que ele irá proporcionar aos alunos”.

A realização da graduação é um momento em que o professor em exercício poderá qualificar-se ainda mais para exercer sua função. Apesar das dificuldades que podem encontrar pelo caminho, o professor tem como vantagem o fato de já estar atuando em sala de aula, sendo assim poderá ressignificar sua prática, contextualizando o aprendizado, pois ele estará vivenciando estas questões no seu dia-a-dia. O fato de o curso ser a distância pode ser vantajoso para o professor estudante, que além de trabalhar, tem suas atividades domésticas e familiares, e o curso sendo a distância, ele poderá realizar este estudo no momento em que lhe for mais oportuno. Além disso, como certa apropriação tecnológica é essencial para o desenvolvimento do curso, o professor terá contato com as tecnologias da informação e comunicação, conhecerá ferramentas que poderá utilizar também com seus alunos. Sendo assim concorda-se com Coutinho e Teles (2010, p.11) quando dizem que:

Uma educação permeada pela tecnologia toca e faz emergir muitas dimensões e aspetos que dizem respeito à convivência humana na atualidade. Para além das muitas condutas de que se vale a educação para transmitir conhecimentos e informações, importa formar um ser humano capaz de, por meio de novas

tecnologias, aprimorar a sua convivência, portanto, as relações entre as pessoas, seja presencialmente ou online.

A Educação a Distância poderia então contribuir na formação do professor, favorecendo o desenvolvimento de habilidades outras, além da apropriação tecnológica, como a autonomia, a capacidade de organizar seu tempo e despertar o hábito de aprender através da busca, da pesquisa, promovendo seu constante aprendizado, o que poderá refletir positivamente na qualidade de ensino de seus alunos. A partir destas reflexões, procurou-se refletir acerca dos currículos do curso de Pedagogia e das Licenciaturas, buscando compreender dentre outras questões, como a tecnologia é abordada nos currículos dos cursos de formação de professores, tema que será abordado no próximo capítulo deste volume.

4. A PRESENÇA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A escola não é o único espaço onde é possível ocorrer a aprendizagem, e esse fato que vem se destacando há alguns anos, é muito evidente na sociedade contemporânea. Questiona-se sobre o que a escola deve ensinar e quais objetivos devem ser contemplados no currículo escolar. Além de matemática, português e ciências, dentre outros tantos assuntos, espera-se que o currículo consiga dar conta de contemplar a diversidade cultural e social em que vivemos. A construção do conhecimento ocorre na interação dos alunos com os professores e dos alunos com os alunos e dos alunos com o meio. Além dessas, muitas outras são as variáveis envolvidas nesse processo de aprender e ensinar tão complexo. O currículo é tema constantemente discutido na literatura sobre Educação. A construção do currículo por vezes parece tão complexa, quanto colocá-lo em prática.

De acordo com Arroyo (2011, p.13), “o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função escolar. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado”. Para o autor, cada vez mais caminha-se para o estabelecimento de um currículo internacional, unificado, avaliado em parâmetros únicos. Arroyo (2011) aponta um possível indicador, que ajuda a compreender porque o currículo se estabelece como um território de disputa:

O campo do conhecimento se tornou mais dinâmico, mais complexo e mais disputado. Não estamos apenas em uma sociedade do conhecimento, mas em uma acirrada disputa pelo conhecimento, pela ciência e pela tecnologia. Estamos ainda em uma contenda por interpretações e epistemologias capazes de entender as contradições do social e de fundamentar outros projetos de sociedade, de cidades, de campo, de um viver mais digno e mais humano. O campo do conhecimento e da ciência repolitizado. (ARROYO, 2011, p.14)

E essa disputa nos territórios curriculares sobre que conhecimentos devem e não devem ter espaço acontece da educação básica a formação de professores.

A composição do currículo compreende além de sua finalidade educacional, o contexto histórico e social no qual se encontra inserido. Para Silva (2011, p.195), o currículo pode ser visto como “um discurso que ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos“, estando o currículo envolvido num processo de constituição e de posicionamento do indivíduo no seu contexto social. O autor aponta ainda que, as narrativas contidas no currículo, seja de forma explícita ou não, “consolidam noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade, sobre diferentes grupos sociais” (p.195), estabelecendo assim quais conhecimentos são legítimos ou não, o que é certo

e o que é errado, o que é moral e imoral, enfim, trazem embutidas em si, quais grupos sociais podem ser representados ou não, assim como quais devem ser valorizados e quais não devem.

Sendo assim, o discurso presente nos currículos “autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui” (Silva, 2011, p.196). Ao sermos produzidos como sujeitos deste processo, dispostos por estes diferentes domínios de autoridade e legitimidade, divisão e representação, o currículo nos interpela como sujeitos. E há, portanto, uma estreita relação entre o currículo e aquilo em que nos transformamos. “O currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que a construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nos mesmo como sujeitos”. (p.196).

Muito se fala sobre a importância de os espaços escolares serem mais receptivos às mudanças inerentes à sociedade contemporânea, especialmente no que se refere à abertura a cultura digital. Percebe-se esse consenso através das iniciativas políticas governamentais tanto na questão da infraestrutura da escola, que recebem artefatos de *hardware* e *software*, para constituir seus espaços de aprendizagem amparadas por tecnologias, quanto nas iniciativas de formação continuada de professores para uso das TD. Mas, e com relação à formação inicial do professor, qual o espaço que o uso das tecnologias ocupa nos currículos de formação de professores? Se pensar o currículo para a educação básica já é algo tão complexo, tão ou mais complexo é pensar o currículo de formação de formadores.

Gatti e Nunes (2009), ao analisarem cursos de formação de professores, considerando as ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, apontam que, os saberes relacionados às tecnologias estão frequentemente ausentes nos currículos de formação de professores. São por vezes citados, mas não são referidas suas especificidades. Conforme destacados pelas autoras, algumas licenciaturas preocupam-se em apresentar em suas diretrizes curriculares a necessidade de o aluno ter familiaridade com as tecnologias como instrumento de trabalho desde o início do curso. Porém quando se trata do uso da informática para a educação, poucos cursos fazem esta referência em sua grade curricular. O que se observa, segundo Gatti e Nunes (2009), é que as ementas das disciplinas apresentam uma proposta mais direcionada a uma discussão sobre a utilização dessas tecnologias, do que a sua aplicação propriamente dita. Sendo assim,

questiona-se se a forma como esse conhecimento vem sendo ministrado favorece a utilização das novas tecnologias nas práticas de ensino dos futuros professores; ou seja, se disciplinas que apenas discutem teoricamente a informática no ensino e que fornecem fundamentos da computação, são suficientes para uma futura prática docente com utilização das novas tecnologias. (GATTI E NUNES, 2009, p.108)

Esse modelo reforça uma concepção que necessita ser modificada. A forma como esses cursos abordam o uso das TD podem deixar lacunas na formação do professor que poderá ter dificuldades para conseguir aplicar esse conhecimento em sala de aula com seus alunos, devido à forma a que foram ensinados.

De acordo com Belloni (2012, p.87), “qualquer melhoria ou inovação em educação passa necessariamente pela melhoria e inovação na formação de formadores”, por isso a formação de professores necessita prepará-lo para a inovação tecnológica e suas consequências. Além disso, a formação de professores necessita atrelar a compreensão dos aspectos teóricos em sua relação com a prática pedagógica.

Se as TD podem auxiliar os professores em seu próprio aprendizado e também na sua atuação docente, possibilitando experimentar práticas educativas diferenciadas, como ignorá-las no seu processo de formação?

Os cursos de formação de professores costumam reservar um pequeno espaço para reflexão sobre o uso de TD, normalmente são tratadas em disciplinas isoladas, e frequentemente tratam de ferramentas específicas de informática, se ocupando mais em ensinar a utilizar as tecnologias do que visando a apropriação das TD para incitar uma nova metodologia de trabalho, sendo, portanto, esta formação insuficiente para que o professor sinta-se confiante para aventurar-se em novos caminhos.

Conforme Karsenti (2008), o professor necessita vivenciar práticas pedagógicas com uso das TD durante toda a sua formação de forma aplicada, e não apenas como objetos de estudos em momentos específicos no currículo. A presença de disciplinas específicas que busquem refletir a utilização das tecnologias é muito válida, porém, mais eficaz é quando essa reflexão permeia toda a formação do professor de forma transversal, contextualizada e prática, associada aos momentos de aprendizagem.

Portanto, além da discussão em uma disciplina isolada, considera-se mais apropriado que as práticas pedagógicas pautadas pelo uso de Tecnologias Digitais permeie toda a formação do professor ao longo de sua formação, para que essas experiências sejam vivenciadas nos seus momentos de aprendizagem, para posteriormente serem aplicadas também com seus alunos nos momentos de ensino.

Compreende-se que a simples presença de disciplinas que tratam sobre o uso de TD e até mesmo a vivência de práticas pedagógicas pautadas por TD, não são suficientes para garantir que o professor tenha um comportamento diferenciado com relação ao uso das TD, e portanto, não garantem melhorias nos processos de ensino e de aprendizagem. A postura do professor é que determinará se haverá ou não mudanças efetivas nas práticas educativas.

Como apontado por Perrenoud (2000) o ofício de professor não é imutável, as transformações a que são submetidos passam principalmente pela emergência de novas competências, ou ainda o reconhecimento de competências já estabelecidas. Perrenoud (2000) define competência como a capacidade de agrupar ou reunir recursos para enfrentar determinada situação. Para o autor, uma nova competência para ensinar, trata-se de saber utilizar novas tecnologias, de forma a explorar as potencialidades didáticas que as TD podem agregar aos processos de ensino e de aprendizagem. Portanto, este conhecimento requerido não se trata apenas de saber como utilizar determinado recurso, mas principalmente como aplicá-lo com fins didáticos buscando potencializar as práticas pedagógicas.

Perrenoud (1999, p.11) traz também, que, como as condições e os contextos de ensino evoluem muito depressa, é inviável pensar em viver com as aquisições de uma formação inicial, pois esta se torna rapidamente obsoleta. E que, portanto, mais apropriado seja pensar uma formação contínua, que “dará novas receitas quando as antigas ‘não funcionarem mais’”. Compreende-se que nenhuma formação é suficientemente definitiva, e que sempre será necessário repensar e reformular conceitos e teorias, mas considera-se também, que é importante que, quando possível, as arestas sejam aparadas ainda na formação inicial, para que a formação continuada tenha como função a atualização e qualificação dos professores e não uma forma de reparo de problemas que poderiam ser evitados desde a formação inicial.

5. ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa que, conforme Bodgan e Biklen (1982) apud Ludke e André (2013), envolve a obtenção de dados descritivos, colhidos no contato direto do pesquisador com o fenômeno estudado, onde o processo é mais importante que o produto. Além disso, preocupa-se em retratar a perspectiva dos sujeitos participantes. Uma das formas que pode assumir a pesquisa qualitativa é o estudo de caso, que ganhou destaque nos últimos anos, principalmente em questões relacionadas à educação.

De acordo com Yin (2001, p. 32), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos”. Por esse motivo, escolheu-se como fenômeno contemporâneo o curso de graduação em Pedagogia na modalidade EAD, para discutir como esses egressos, professores em exercício inseriram as TD em sua prática profissional. Dessa forma, pesquisou-se o contexto da vida real, onde se articulou a formação e a prática profissional. Destaca-se, ainda, que o estudo de caso se mostra apropriado para o presente estudo, pois, de acordo com Lüdke e André (2013), o tema estudado deve ser bem delimitado e embora possa ser similar a outros, é sempre distinto, já que tem um interesse próprio, particular, um valor em si mesmo, como o do caso escolhido: o curso PEAD ofertado pela UFRGS. Além disso, ao desenvolver o estudo de caso, a preocupação central deve ser “a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (Lüdke e André, 2013, p.24). Para a análise dos dados utilizou-se dos princípios da Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2007), detalhada no Capítulo 6.

5.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Para fins de realização da investigação proposta, foram tomados como sujeitos da pesquisa os egressos que realizaram o curso de Pedagogia na modalidade EAD – PEAD ofertado pela UFRGS, no período compreendido entre 2007 e 2010, através do Programa Pró-Licenciatura (no âmbito da UAB), e que se dispuseram a colaborar, voluntariamente, com a pesquisa. Além destes, foram tomados como sujeitos a coordenadora do PEAD, e o gestor de Educação a Distância (em exercício na época de realização do curso).

5.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Utilizaram-se os seguintes recursos e instrumentos para a coleta de dados:

- a) pesquisa bibliográfica, a partir de livros, publicações em periódicos e artigos científicos, e dissertações e teses sobre o assunto em questão;
- b) análise de documentos oficiais do PEAD, a saber: o Projeto Pedagógico do curso (presente no Guia do Professor), e a Matriz Curricular, ambos disponibilizados no *site* do curso;
- c) questionário *online* aplicado aos egressos do PEAD, organizado com a ferramenta *Google Drive*;
- d) entrevistas semiestruturadas com a coordenadora e o gestor do curso, na época em que o PEAD foi ofertado pela UFRGS.

5.3 CAMINHOS PERCORRIDOS

A pesquisa escolhida vincula-se a um contexto externo ao da instituição onde foi realizada. Logo, necessitou-se garantir, previamente, a possibilidade de fazer a coleta de dados e a análise documental no ambiente escolhido. Para isso, antes de qualificar o projeto desta dissertação, a orientadora realizou contato preliminar com a direção da Secretaria de Educação a Distância da UFRGS e com a coordenadora do PEAD, a fim de obter autorização de acesso aos *e-mails* dos egressos do curso, e o consentimento para as entrevistas. Posteriormente, outro contato: desta vez, da autora da pesquisa com a coordenadora do curso, a fim de explicar o trabalho e marcar uma entrevista, para colher mais informações sobre o funcionamento do curso, e, posteriormente, triangular com os resultados obtidos nos questionários (esses contatos foram importantes para garantir o acesso aos egressos e a seus *e-mails*, bem como estabelecer a parceria necessária para a realização do estudo).

Com a devida autorização das responsáveis, deu-se início à elaboração do questionário. Para a sua criação, foram analisados, primeiramente, os instrumentos disponíveis nas pesquisas de mestrado e doutorado com objetivos semelhantes aos da pesquisa, para verificar a existência de um questionário apropriado para a utilização e, também, para balizar a produção das perguntas. Após verificar a existência de questionários que se assemelhavam ao pretendido, mas que não contemplavam totalmente às necessidades,

optou-se por elaborar um questionário próprio e iniciou-se o processo de preparação das questões a serem utilizadas.

Prodanov (2013) define questionário como um instrumento ou programa de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas, por escrito, pelo respondente. O autor salienta a necessidade de se utilizar uma linguagem simples e direta, para que se compreenda, com clareza, o que está sendo perguntado. É importante, também, estar acompanhado de instruções, como a explicação da natureza da pesquisa, e ressaltar a importância e a necessidade das respostas, a fim de motivar o respondente. O questionário (vide Apêndice C) foi organizado no aplicativo Formulário, disponível pelos serviços do *Google – Google Drive*. Este aplicativo permite a criação de questionários com perguntas abertas e fechadas; as respostas de cada questionário são devidamente armazenadas no *site* da *Google*, e é possível verificar o andamento das respostas acessando o *site* do *Google Drive*; com a funcionalidade Resumo, pode-se ver o resultado parcial das respostas. Após um determinado período (definido pelo pesquisador), o questionário pode ser fechado para respostas, porém com a possibilidade de acessar o resumo de todas elas.

As questões de escolha simples e de múltipla escolha são automaticamente tabuladas e apresentadas em um gráfico. Essa tabulação auxilia o pesquisador na análise qualitativa dos dados quantitativos. As questões abertas são salvas em uma planilha, separadas por respondentes, sendo possível, ainda, ter uma visão geral do conjunto das repostas. Destaca-se que, nesta pesquisa, as informações quantitativas foram analisadas qualitativamente e contribuíram para maior compreensão do objeto estudado. Cabe salientar que é mantido o sigilo dos respondentes, ou seja, em nenhum momento pode-se identificar quem respondeu às perguntas, ao menos que seja solicitada alguma informação com tal finalidade, o que não foi o caso do questionário utilizado nesta pesquisa.

Na primeira tela, constava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (vide Apêndice A), com as informações necessárias para a compreensão sobre o que se destinava o estudo, além dos dados da instituição, da pesquisadora, e da orientadora. Ciente do exposto no TCLE, o sujeito era convidado a participar da pesquisa, devendo, para isso, selecionar a opção correspondente da primeira pergunta: “aceito participar da pesquisa: sim() não()”. Caso não desejasse participar e optasse pela alternativa *não*, ele era redirecionado para outra tela, que apresentava opções de motivos para não participar, como apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Questão: motivo para não participar da pesquisa

Por qual motivo não aceita participar desta pesquisa?

Não desejo participar da pesquisa

Não tenho tempo para responder

Este assunto não é de meu interesse

Não gosto de responder questionários

Outro:

Fonte: A autora (2014).

Optou-se por criar essa possibilidade, a fim de identificar os fatos que levariam o sujeito a se opor em responder, resultado que também poderia ser utilizado em análise posterior; caso aceitasse participar, ele era redirecionado para as perguntas. O questionário continha 34 questões, sendo 18 de seleção simples, 12 de múltipla escolha, e 04 abertas (de campo de texto). Em 04 questões de escolha simples foi utilizada a escala Likert, que é um tipo de escala onde os respondentes especificam o seu nível de concordância com uma afirmação, e, portanto, permitem quantificar uma opinião.

Após a elaboração da primeira versão do questionário no *Google Drive*, este foi testado e revisado diversas vezes pela pesquisadora e pela orientadora, para corrigir possíveis erros de digitação e português, e, ao mesmo tempo, testar o seu adequado funcionamento. Em seguida, as perguntas foram enviadas a dois especialistas em tecnologias educacionais e EAD, para que pudessem avaliá-las, identificar, e eliminar problemas potenciais, além de possíveis incoerências, ambiguidades, ou dificuldade de entendimento em relação às questões propostas. Salienta-se que esta etapa foi de grande importância para refinar o instrumento antes de enviá-lo aos sujeitos, pois os especialistas identificaram perguntas que poderiam apresentar possíveis problemas de interpretação e compreensão, possibilitando, assim, a sua correção. Um dos especialistas sugeriu que o questionário fosse dividido em blocos, de forma a ficar claro para o respondente se a questão deveria ser respondida enquanto aluno de EAD ou enquanto professor. Seguindo a sugestão do especialista, o questionário foi dividido em blocos, para identificar as questões referentes à atuação docente relacionada ao uso de Tecnologias Digitais para planejamento e execução das aulas, e às que deveriam ser respondidas considerando a experiência e o aprendizado enquanto aluno de graduação do curso de Pedagogia em EAD.

Após a correção, o *link* foi enviado à coordenadora do PEAD, para que fosse encaminhado aos egressos por *e-mail*. Em 08 de maio de 2014, a coordenadora encaminhou

as perguntas para a lista de *e-mail* dos egressos. No dia 08 de junho, encerrou-se a espera das respostas e fechou-se o questionário, para o não recebimento de novas questões; ao final deste primeiro mês, havia 52 formulários respondidos. Após a conclusão desta fase (de coleta de dados), não se sabia qual a população de concluintes, fato este que impactou negativamente na análise de dados inicial. Não se conhecia o grau de impacto das respostas e seus respectivos resultados, por não ter a extensão da população de concluintes.

Em um dos contatos realizado com a coordenadora do curso, foi informado o número de egressos para os quais o questionário foi enviado, ou seja, para 329 concluintes do PEAD. Diante dessa informação, solicitou-se à coordenadora que reenviasse o *link* do questionário para a lista de *e-mail* dos egressos. Após o segundo envio, foram recebidas mais 16 respostas, totalizando 68 questionários respondidos.

Para a entrevista realizada com a coordenadora do curso e com o gestor de EAD, optou-se por elaborar uma entrevista semiestruturada (vide Apêndices D e E) que, conforme Prodanov (2013), é o tipo de entrevista em que não existe rigidez de roteiro, e o entrevistador pode explorar amplamente algumas questões, com liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direção. Nesta entrevista, é necessário ter um plano ou roteiro a seguir, para que, no momento da sua realização, as informações necessárias não deixem de ser colhidas. Para Ludke e André (2013), a entrevista semiestruturada tem se mostrado o tipo mais adequado para as pesquisas feitas em educação, especialmente por seu caráter flexível, que permite preparar uma entrevista mais longa e cuidadosa, se mostrando mais apropriada para o tipo de público-alvo a que se destina que, normalmente, são professores, gestores, e comunidade escolar em geral.

As questões elaboradas tinham como objetivo colher informações que pudessem contribuir para uma melhor compreensão sobre o funcionamento do curso, assim como identificar a percepção dos entrevistados em relação a ele e à utilização das TD, e, posteriormente, triangular essas informações com as respostas recebidas nos questionários dos egressos. A triangulação das entrevistas com os outros instrumentos (questionário e análise de documentos) permitiu verificar as evidências coletadas por diferentes perspectivas, uma mesma situação.

A entrevista também foi enviada aos especialistas, mas eles não sugeriram nenhuma alteração referente às questões propostas. Realizou-se contato por *e-mail* com a coordenadora do curso, a fim de marcar um horário para a realização da entrevista. As perguntas foram enviadas previamente por *e-mail*, para que ela ficasse a par dos interesses; a entrevista foi realizada no mês de julho de 2014 e gravada com a sua autorização.

Após realizar a análise transversal dos instrumentos (entrevista com coordenadora e questionários respondidos pelos egressos), elaboraram-se as questões para a entrevista realizada com gestor de EAD. Ela aconteceu no mês de setembro de 2014, e, assim como a da coordenadora, foi enviada previamente por *e-mail* e gravada com a autorização do entrevistado.

De posse desses materiais (questionários, transcrição das entrevistas, e documentos do curso), foi iniciado o processo de análise das informações oriundas da coleta de dados, e a triangulação entre estes elementos e o referencial teórico.

6. ANÁLISE DOS DADOS

Conforme Lüdke e André (2013, p.53), “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa”. Primeiramente, organiza-se todo o material coletado, dividindo-o em partes, e, após essa divisão, procura-se relacionar e identificar tendências e padrões relevantes. Posteriormente, são reavaliadas essas tendências e padrões, a fim de se estabelecer relações e deduções em um nível mais elevado de abstração. Lüdke e André (2013) trazem ainda que, embora desde o início da pesquisa a análise esteja presente, ela se torna mais sistemática e formal após o encerramento da coleta dos dados.

Desde o início do estudo, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada. Tomamos então várias decisões sobre áreas que necessitam de maior exploração, aspectos que devem ser enfatizados, outros que podem ser eliminados e novas direções a serem tomadas. Essas escolhas são feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que vai sendo ‘aprendido’ durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até a fase final do relatório (Lüdke e André, 2013, p. 54).

Neste sentido, o presente capítulo apresenta, em suas seções e subseções, os caminhos percorridos durante o processo de análise e interpretação dos dados coletados, a fim de responder à questão proposta por esta pesquisa.

6.1 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: PROCESSOS DE UNITARIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Para a análise dos dados coletados, utilizou-se a Análise Textual Discursiva - ATD, definida por Moraes e Galiazzi (2007) como uma metodologia de análise de dados usada em pesquisas de natureza qualitativa, com o intuito de aprofundar e produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos; conforme os autores, as pesquisas qualitativas têm se utilizado cada vez mais da ATD. Devido à natureza do objeto investigado e o fato de não se buscar a comprovação de hipóteses, e, sim, a identificação de categorias a partir da fala dos sujeitos, que permitam compreender o que existe acerca do investigado, considera-se esta abordagem adequada para a análise dos dados provenientes dos instrumentos de coleta de dados utilizados neste estudo.

A ATD se configura como um processo auto-organizado, e tem seu processo distribuído em ciclos compostos por três momentos: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações, e captação do novo emergente.

Moraes e Galiuzzi (2007) definem como *corpus* toda a produção textual utilizada na análise dos dados, sejam estes materiais produzidos especialmente para a pesquisa ou documentos já existentes. De acordo com os autores, “os documentos textuais da análise constituem significantes a partir dos quais são construídos significados relativos aos fenômenos investigados” (p.16). Constituem-se como *corpus* do presente estudo a transcrição da entrevista realizada com a coordenadora do curso de Pedagogia em EAD, com o gestor de EAD, os 68 questionários respondidos pelos egressos do PEAD, além dos documentos oficiais do curso, o Projeto Pedagógico, e a Matriz Curricular, presentes no Guia do Professor e disponibilizados no *site* do PEAD.

Dando início ao ciclo de análise, a primeira etapa realizada foi a desmontagem ou desconstrução dos textos, destacando os elementos constituintes de cada unidade. Para isso, foi necessária a leitura do *corpus* selecionado, com o intuito de identificar partes textuais que apresentassem significados relevantes para a compreensão do fenômeno, a fim de atingir unidades de análise.

Para identificar a origem de cada informação, seguiram-se as diretrizes de Moraes e Galiuzzi (2007), na qual destacam a importância de, neste momento, o pesquisador utilizar códigos que indiquem a origem de cada unidade. Desta forma, é possível identificar em cada período da análise os documentos que deram origem a cada unidade. Sendo assim, foram definidos os códigos QA, seguidos dos números 1 a 68 para textos oriundos das questões abertas do questionário, QF para questões fechadas de escolhas simples e múltiplas, EC para textos oriundos da entrevista com a coordenadora do PEAD, EG para textos oriundos da entrevista com o gestor de EAD e, finalmente, D para dados provenientes dos documentos do curso, onde DC são dados da Matriz Curricular do curso, e DGP os dados do Projeto Pedagógico do curso. Uma síntese dessa codificação é apresentada no Quadro 3.

Quadro 3 - Codificação das unidades de contexto

Codificação das unidades de contexto	
QA1...QA68	Textos das questões abertas do questionário respondido pelos egressos
QF	Dados das questões de escolhas simples e múltiplas do questionário

	respondido pelos egressos
EC	Entrevista realizada com a coordenadora do PEAD
EG	Entrevista realizada com o gestor da EAD
DC	Matriz Curricular do Curso
DGP	Guia do Professor (Projeto Pedagógico)

Fonte: A autora (2014).

Após essa classificação, foi possível dar início à fragmentação dos textos, a fim de identificar as unidades de análise. Moraes e Galiazzi (2007) destacam que as unidades de análise devem ser constatadas por estarem relacionada ao propósito da pesquisa, podendo se originar de categorias definidas *a priori*, que é quando o pesquisador, antes de iniciar o processo de análise, pré-determina as categorias ou estas podem emergir da análise, de acordo com os seus objetivos. Embora houvesse algumas expectativas quanto aos achados da pesquisa, sobre as possíveis categorias que se definiriam, optou-se por não pré-definir categorias, de forma a permitir que elas emergissem do *corpus* do estudo durante o processo de análise.

O processo de fragmentação dos textos é efetuado com leituras e releituras dos dados, de forma a identificar ideias que resultem em unidades de análise significativas ao fenômeno estudado. Os autores destacam que, como na fragmentação dos textos as ideias tendem a ficar descontextualizadas, é importante reescrever as unidades com clareza, para que seja mantida a sua compreensão, mesmo fora do contexto de produção. Para isto, pode-se:

[...] incluir alguns elementos de unidades anteriores ou posteriores dentro da sequência do texto original. Isso se faz necessários porque as unidades quando levadas à categorização, estarão isoladas e é importante que seu sentido seja claro e fiel as vozes dos sujeitos da pesquisa (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 20).

A cada unidade de análise deve-se atribuir um título que apresente a ideia central a ser expressa, finalizando, assim, o primeiro ciclo da ATD.

Moraes e Galiazzi (2007) destacam que o momento da unitarização necessita de intenso envolvimento do pesquisador com as informações do *corpus*. Para isso, é necessário que ocorra a desorganização e a desconstrução das informações para, posteriormente, chegar às novas compreensões que emergirão, sendo necessário ir além de uma leitura superficial dos textos para que isso ocorra. Para os autores:

Exercitar uma leitura aprofundada significa explorar uma diversidade de significados que podem ser construídos a partir de um conjunto de significantes. É ainda explorar significados e diferentes perspectivas, a partir de diferentes focos de análise. Essa diversidade de sentidos que podem ser construídos a partir de um conjunto de textos está estreitamente ligada às teorias que os leitores empregam em suas interpretações textuais. Por mais sentido que se consiga mostrar, sempre haverá outro (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 21).

Terminada essa etapa, o próximo momento do ciclo da ATD foi o processo de categorização das unidades identificadas na fragmentação do *corpus*. Este momento requereu o estabelecimento de relações entre as unidades definidas na unitarização, através do agrupamento de elementos que apresentavam sentidos semelhantes. A sintetização das ideias contidas no *corpus*, de acordo com os autores Moraes e Galiazzi (2007, p. 74), corresponde a uma: “organização, ordenamento e agrupamento de conjuntos de unidades de análise” reunidos em conjuntos de elementos com algo em comum, a fim de expressar novas compreensões dos fenômenos investigados.

Após a impregnação com os dados do *corpus* e o estabelecimento de relações, processo recursivo que demandou esforço na obtenção de categorias que expressassem, da melhor forma, as ideias emergentes dos textos, definiu-se o conjunto de categorias e subcategorias, apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 - Classificação das categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
Formação Docente na Modalidade EAD	Apropriação Tecnológica Estrutura Curricular Formação Continuada Estruturas de Apoio ao Desenvolvimento do Curso
Desenvolvimento de competências	Autonomia no uso das Tecnologias Digitais Participação em Comunidade de Aprendizagem
Transposição Didática	Modificações nas Práticas Pedagógicas, no que tange ao uso de TD Infraestrutura de Tecnologias Digitais nas Escolas

Fonte: A autora (2014).

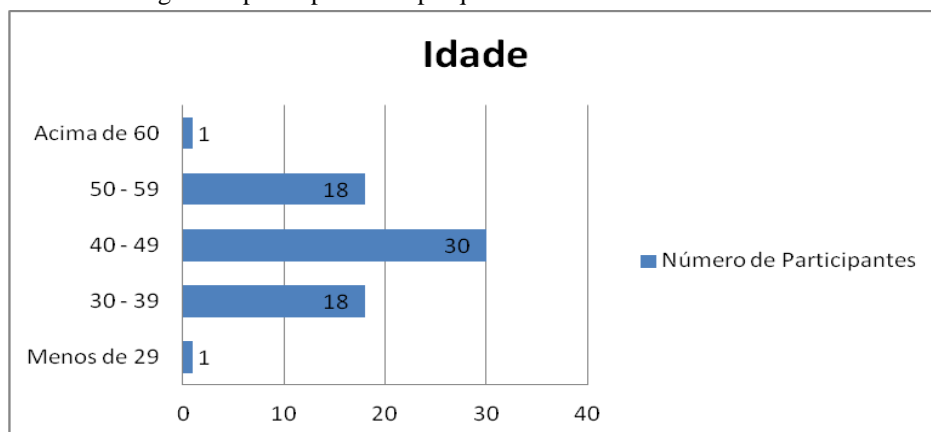
Finda a etapa de categorização, iniciou-se o processo de escrita do metatexto, em que procurou-se estabelecer as relações entre as categorias, *captando o novo emergente* resultante da intensa impregnação com os materiais de análise. Moraes e Galiuzzi (2007) apontam que o metatexto é estruturado a partir de argumentos aglutinadores originários das categorias e subcategorias estabelecidas, que servirão como base para a organização do texto, a fim de que se consiga apresentar, de forma clara e consistente, as compreensões e aprendizagens possibilitadas pela análise.

No capítulo seguinte, será apresentado o metatexto, com a interpretação dos dados divididos em categorias, no intuito de abordar o entendimento construído através de todo o processo de análise.

6.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A partir das respostas obtidas no questionário, fez-se um levantamento do perfil dos egressos participantes da pesquisa. Dentre eles, 03 são do sexo masculino e 65 do sexo feminino; a média de idade é de 44 anos. O Gráfico 1 apresenta as idades dos participantes.

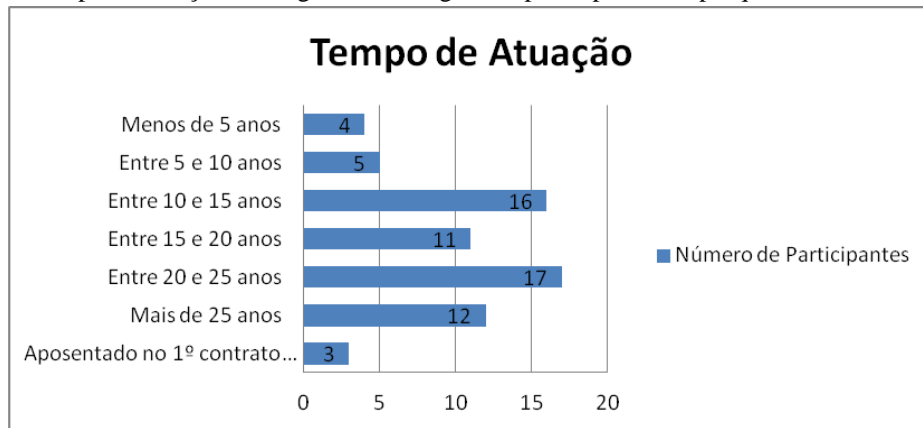
Gráfico 1 - Idade dos egressos participantes da pesquisa



Fonte: A autora (2014).

Em relação ao tempo de atuação no magistério, mais da metade dos professores (aproximadamente 60%) possuem mais de 15 anos de atuação profissional, como é possível verificar no Gráfico 2.

Gráfico 2- Tempo de atuação no magistério dos egressos participantes da pesquisa



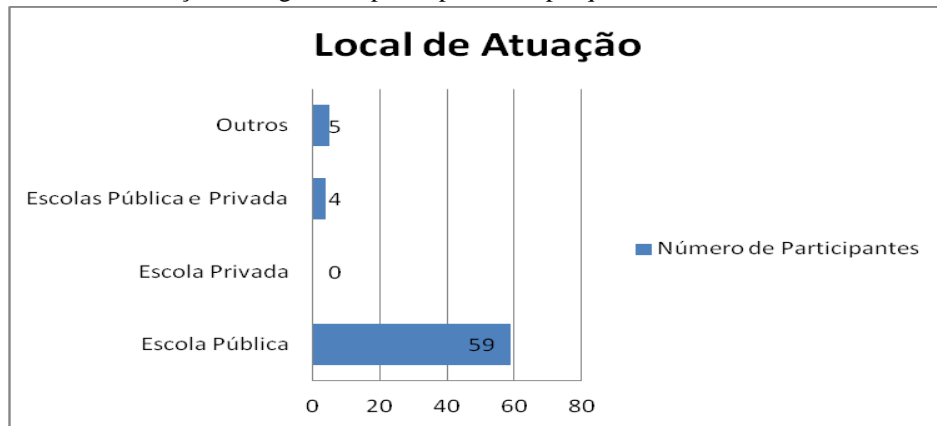
Fonte: A autora (2014).

Ao observar os gráficos, pode-se perceber a diversidade do contexto cultural de formação a que estes professores estão inseridos. A idade e o tempo de atuação permitem verificar a época em que eles nasceram, cresceram e ingressaram na docência, identificando, assim, o contexto social, cultural e tecnológico onde a sua trajetória foi desenvolvida, corroborando-se com Tardif (2003, p.17), quando diz que: “o saber do professor é plural e também temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”.

É importante destacar que, embora o curso tenha iniciado em 2006 e que já tenham se passado 04 anos desde a sua conclusão, e um dos pré-requisitos para o ingresso no curso era ser professor em exercício, quatro professores informaram como tempo de atuação a opção *Menos de 5 anos*. Entendeu-se que pode ter ocorrido falha na interpretação da pergunta. Uma das possibilidades imaginadas é a de o egresso ter compreendido quanto tempo de atuação ele possuía, considerando o tempo após a realização da graduação. Entretanto, destaca-se que este fato não impactou negativamente na análise dos dados.

Em relação ao local de atuação, 59 professores atuam somente em escolas públicas, 04 em escolas públicas e privadas, um professor disse não estar atuando no momento, 03 professores disseram estar atuando na Secretaria da Educação, e um atua no Núcleo de Tecnologia Educacional. O Gráfico 3 ilustra o local de atuação dos professores participantes da pesquisa.

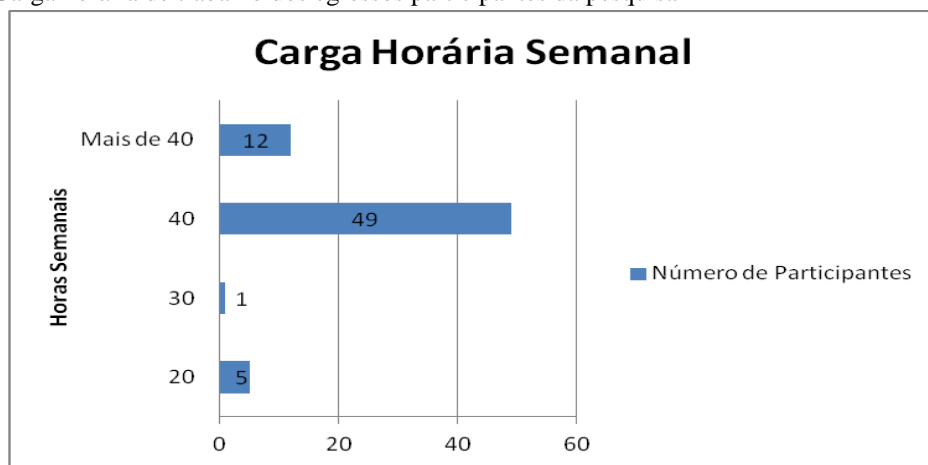
Gráfico 3 - Local de atuação dos egressos, participantes da pesquisa



Fonte: A autora (2014).

Em relação à carga horária, a grande maioria (72%) trabalha 40 horas semanais, e 17% informaram ter carga horária superior a 40 horas semanais, conforme apresentado no Gráfico 04.

Gráfico 4 - Carga horária de trabalho dos egressos participantes da pesquisa



Fonte: A autora (2014).

Após esse primeiro diagnóstico, que permitiu identificar algumas características dos sujeitos da pesquisa e compreender, em certo grau, o contexto em que se inserem, passou-se à análise propriamente dita, no que se refere à formação do professor realizada em EAD, e ao uso das TD.

6.3 CATEGORIA FORMAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE EAD

Ao concretizar a análise e identificar as categorias que emergiram do *corpus* da pesquisa, foram elencadas categorias que, ao final, percebeu-se tratar de componentes da formação do professor e, por este motivo, optou-se por agrupá-las e transformá-las em subcategorias de uma categoria maior, denominada *Formação docente na modalidade EAD*. Essa categoria é composta pelas subcategorias: *Apropriação Tecnológica, Estrutura Curricular, Formação Continuada e Estruturas de Apoio ao Desenvolvimento do Curso*.

Os saberes que compõem a formação docente vão muito além do conhecimento curricular. A amplitude do que significa “ser professor”, especialmente no cenário atual, de mudanças rápidas e constantes, tende a demandar competências diferentes das exigidas no século passado. Conforme Tardif (2003), o saber docente é um saber plural, que se compõe de diferentes saberes: curriculares, disciplinares, profissionais e, ainda o saber proveniente da experiência. Para o autor, o professor ideal seria aquele capaz de articular estes saberes de forma que, além de conhecer sua matéria, sua disciplina, seu programa, e possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e Pedagogia, desenvolve um saber prático, baseado na experiência cotidiana com os alunos. Compreende-se, então, que parte do saber docente se desenvolve na prática pedagógica, no contato diário com os alunos, com a realidade da escola, com a sociedade (que é mutável), e que, portanto, o saber do professor, ou melhor, a sua formação, também necessita se modificar, se aperfeiçoar com o passar dos anos. Cabe lembrar o entendimento de Tarcia e Cabral (2012), mencionado, no Capítulo 3 deste estudo, que o professor não pode parar para refazer o percurso de sua formação. Portanto, é necessário transformá-lo em movimento, vivendo e interagindo com seus pares, com seus alunos, com as informações, e com as TD.

A formação de nível superior, realizada à distância por professores em exercício, pode ser uma oportunidade para o docente se qualificar ainda mais, a fim de exercer sua função com apoio de TD na organização e construção das suas práticas pedagógicas. O fato dele já atuar como docente contribui para que consiga associar a teoria (estudada no curso) à prática (vivenciada em sala de aula). O fato de o curso ser fortemente amparado por Tecnologias Digitais possibilita, ao professor, conhecer novas TD e vivenciar formas diferentes de aprendizagem, que podem ser utilizadas com seus alunos.

A formação docente realizada a distância, subsidiada por Tecnologias Digitais, possui peculiaridades mais expressivas nos cursos em EAD do que em cursos presenciais, como a

instrumentalização para o uso dos recursos tecnológicos necessários ao desenvolvimento do curso, que é fortemente amparado por TD. Outra questão fundamental na formação de professores é a estrutura do currículo, em especial neste contexto (formação de professores em exercício), ou seja, docentes com experiência profissional e, portanto, com vivência em sala de aula. Por este motivo, considerou-se relevante a análise do currículo do PEAD, para compreender como as práticas relacionadas ao uso de TD foram abordadas, o que contribuiu na resposta referente à questão de pesquisa deste trabalho. A subcategoria Formação Continuada emergiu da fala dos egressos e da entrevista com a coordenadora (este dado foi fortemente abordado pelos sujeitos), por isso considerou-se importante discriminá-la como uma subcategoria da formação docente na modalidade EAD. Outro fator importante, ao se pensar e planejar esse tipo de curso, são as estruturas de apoio para a sua realização, estruturas aqui entendidas como materiais didáticos, equipe de professores, e tutores, que necessitam de preparo adequado para atuar nesta modalidade de ensino, bem como a existência de polos de apoio presenciais.

Nas próximas subseções, serão tratadas cada uma das subcategorias elencadas na categoria Formação Docente na Modalidade EAD, especificamente.

6.3.1 Subcategoria Apropriação Tecnológica

Como o curso foi desenvolvido a distância (em sua maior parte), apoiado fortemente no uso das Tecnologias Digitais como meio de comunicação para troca e interação entre os sujeitos (alunos, professores, e tutores), considerou-se importante compreender como ocorreu a apropriação tecnológica desses alunos (no que se refere ao uso das TD), para que, ao adentrarem nesses novos espaços de aprendizagem pudessem se sentir mais confiantes ou, pelo menos, que as dificuldades em relação ao uso das tecnologias não fossem barreiras para a sua continuidade no curso, especialmente para os alunos que estavam tendo o primeiro contato com EAD e com pouco conhecimento de informática.

Conforme Rabardel (1995) apud Backes (2011) a utilização de um artefato, como as tecnologias digitais, ocorre primeiramente pela intenção de apropriação pelo ser humano, que atribuiu um valor funcional a este artefato. E, ao utilizar este artefato no contexto social em que vive, o ser humano são atribuídos outros valores e significados a este artefato.

De acordo com Palloff e Pratt (2004), ao ingressarem em um curso *online*, os alunos têm expectativas que, muitas vezes, não condizem com a realidade, por isso a importância das

instituições na orientação quanto à forma de trabalho que será desenvolvida. Algumas optam por oferecer cursos ou disciplinas específicas para ensinar “como aprender *online*”; outras optam por incorporar este momento de apropriação tecnológica aos momentos de aprendizagem do curso, efetivamente. Para os autores, qualquer seja o método utilizado, a boa orientação ao aluno deve ter como objetivo ampliar, ao máximo, o potencial educacional dos espaços de aprendizagem *online*.

A questão 7 do questionário indagava se a formação para uso dos recursos relacionados à informática foi adquirida antes da graduação. A maioria dos egressos (79%) disse não ter adquirido esse conhecimento antes da graduação; os egressos que disseram ter conhecimentos de informática anteriores ao curso informaram ter realizado curso básico de informática, alguns afirmaram que aprenderam a utilizar as TD sozinhos, movidos por uma necessidade momentânea, como produzir trabalhos escolares. Diante disso, buscou-se verificar como foi pensado o processo de apropriação tecnológica por parte dos alunos para o uso das TD e do Ambiente Virtual de Aprendizagem, utilizados no curso.

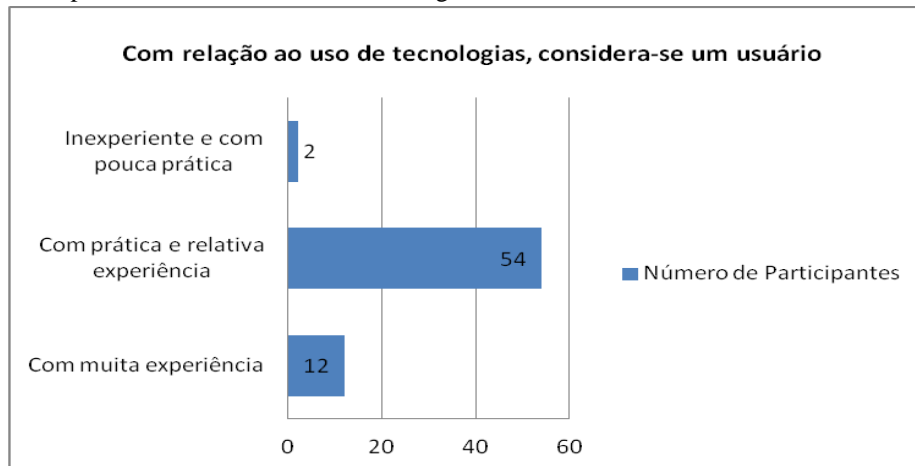
Neste momento, cabe explicar como o currículo do PEAD foi organizado. Conforme o Projeto Pedagógico do curso, disponível no Guia do Professor, a organização do currículo (com fins de efetivar os princípios de integração e interdisciplinaridade), constitui-se de “eixos temáticos que agregam e articulam em cada semestre os conhecimentos específicos, teóricos e práticos” (2006, p. 18). Os eixos são compostos por Interdisciplinas e Seminários Integradores. As Interdisciplinas abarcam grandes áreas, agrupando conhecimentos específicos e com inúmeras possibilidades de enfoques temáticos e teórico-práticos. Os Seminários Integradores são espaços para articular diferentes propostas, como o desenvolvimento de oficinas e seminários, cujo objetivo é promover a integração das interdisciplinas trabalhadas em cada eixo. O Seminário Integrador ocorria no início de cada semestre letivo e, neste momento, eram oferecidas oficinas de apropriação tecnológica, facilitadoras do uso das tecnologias que seriam utilizadas no decorrer do curso, com o propósito de incentivar o uso inovador das tecnologias.

Os dados que emergiram da entrevista com a coordenadora do PEAD possibilitou identificar a forma como os alunos foram instrumentalizados para o uso das tecnologias. Identificou-se que a apropriação tecnológica, por parte dos alunos, ocorria de forma gradativa, concomitantemente com as atividades do curso, e que eram especialmente tratadas nos Seminários Integradores. Conforme a coordenadora do PEAD, não estava prevista na estrutura curricular uma interdisciplina específica para apropriação tecnológica, mas, sim, o

uso contextualizado das ferramentas, propiciando que o aluno, a partir da necessidade de realizar determinada tarefa, tomasse conhecimento dessas ferramentas e de como fazer o seu uso. De acordo com a fala da coordenadora, a proposta do curso comportava a ideia de que a tecnologia perpassaria toda a formação dos alunos e, portanto, não poderia ser algo tratado isoladamente. No Guia do Professor (2006, p.25) é possível identificar, no que se refere à metodologia, a proposta de integração das tecnologias às atividades do curso: “A estruturação básica do curso privilegia uma articulação entre os estudos teórico-metodológicos e a apropriação tecnológica, em torno de situações de aprendizagem propostas pelas interdisciplinas”. Destaca-se outro trecho do Guia do Professor (2006, p.26), no item Estratégias de problematização, onde se percebe, em uma das categorias de intervenção, a intencionalidade em incentivar o uso das TD: “Nessa categoria incluímos as intervenções dos docentes que buscam incentivar as ‘explorações’ de ideias, de recursos tecnológicos e de ações práticas desenvolvidas, promovendo reflexões sobre essas ações e pensamentos”. Observa-se, também, que no planejamento do curso a apropriação das TD estava contemplada com objetivo contextualizado, aliado as atividades curriculares.

A questão 9 os indagava sobre como se sentiam em relação ao uso de tecnologias, atualmente. A grande maioria dos egressos (79%) considera-se usuários com prática e relativa experiência. Destaca-se a fala do sujeito QA8: *”Não tinha nenhuma formação na área da Informática. Aprendi na graduação em Pedagogia EAD UFRGS”*. Este sujeito, ao ser questionado sobre como se considera atualmente enquanto usuário de tecnologias, optou pela alternativa com prática e relativa experiência. O sujeito QA60, disse: *“Fiz curso particular por necessidade para outro trabalho, mas aprendi o básico, apenas. A grande maioria dos recursos conheci e aprendi a usar com a graduação”*. Este egresso, assim como o anterior, se considerou como usuário com prática e relativa experiência. De acordo com a fala dos sujeitos e as respostas apontadas no questionário, pode-se inferir que a prática com uso de TD é proveniente, pelo menos em parte, da realização do curso de graduação, ou seja, que aprenderam ou se aperfeiçoaram enquanto usuários de TD, durante a realização do curso. No Gráfico 5 é possível verificar como os egressos participantes da pesquisa se consideram, atualmente, enquanto usuários de tecnologias.

Gráfico 5 – Experiência como usuário de tecnologias



Fonte: A autora (2014).

De posse dessas informações oriundas da análise dos dados é possível observar a importância de, ao se planejar um curso em EAD, contemplar a apropriação tecnológica dos alunos, preferencialmente em seu início, para evitar que o desconhecimento ou alguma dificuldade técnica o impeçam de dar continuidade ao curso. Conforme Palloff e Pratt (2004), não se pode supor que, pelo fato de o aluno ter optado por realizar um curso *online*, ele tenha as habilidades necessárias para utilizar a *internet* e as demais ferramentas utilizadas no curso. Sendo assim, é importante reservar um momento para as orientações necessárias ao uso das TD. A dificuldade em interagir com o Ambiente Virtual ou em utilizar algum recurso da *internet* pode ocasionar o desinteresse do aluno que, ao encontrar dificuldade com o uso dos aportes tecnológicos, pode sentir-se desmotivado a dar continuidade às aulas e, até mesmo, abandoná-las, caso a equipe pedagógica não identifique a tempo o problema.

Considera-se que a forma como foi pensada a apropriação tecnológica dos alunos do PEAD contribuiu para que a formação dos alunos-professores acontecesse de forma gradual e transversal, e exatamente por ter ocorrido de forma transversal, com uso prático e contextualizado, pode ter oportunizado, aos alunos, a compreensão de como as TD podem auxiliá-los nos seus momentos de aprendizagem e, também, nos momentos de ensino.

6.3.2 Subcategoria Estrutura Curricular

A educação contemporânea incita alunos e professores a utilizarem as Tecnologias Digitais e adentrar em espaços virtuais. A cobrança por mudanças das estratégias pedagógicas é frequentemente feita aos professores. Como os professores que se formaram em uma época

onde o contexto social e digital era tão diferente do que se tem hoje poderão incorporar em seu fazer docente estratégias pedagógicas pautadas por TD, típicas dos dias atuais, características da cibercultura? Normalmente, tende-se a ensinar da forma que se foi ensinado e, talvez, por um longo tempo, essa fórmula tenha funcionado. Porém, no contexto atual, essa estratégia tem poucas chances de sucesso. Diante deste fato, a formação de professores para atuarem com a geração atual (dos Nativos Digitais) necessita favorecer a reflexão a respeito do uso das TD durante a sua formação.

Referencia-se a subcategoria Estrutura Curricular, que emergiu durante a análise da matriz curricular do PEAD e da entrevista realizada com a coordenadora do curso. Durante a entrevista com a coordenadora, identificou-se que a apropriação tecnológica não ocorreu em uma interdisciplina específica, e, sim, permeou as interdisciplinas do curso. Ela expôs, também, que o curso possuía uma interdisciplina cujo objetivo é discutir questões relacionadas à educação e ao uso de TD, mas que não era esta a que se incumbiria da apropriação tecnológica. Diante dessa informação, realizou-se, então, à análise da grade curricular do PEAD, a fim de identificar interdisciplinas que tivessem relação direta com o uso de Tecnologias Digitais, como recurso facilitador e qualificador no processo de ensino e de aprendizagem. Ao considerar a grade curricular do PEAD, verifica-se a presença da Interdisciplina Educação e Tecnologias da Comunicação e Informação, a qual a ementa é apresentada no Quadro 5.

Quadro 5 - Ementa da interdisciplina Educação e Tecnologias da Comunicação e Informação

Interdisciplina Educação e Tecnologias da Comunicação e Informação	
Ementa	CH
Enfoca os conceitos e práticas relacionadas à colaboração e cooperação na formação de redes e comunidades de conhecimento, bem como à diferenciação entre conhecimento e informação para a aprendizagem.	90h

Fonte: A autora (2014).

A análise do texto da ementa permitiu identificar que o enfoque da interdisciplina objetiva a reflexão a respeito das redes e comunidades de conhecimento, e às práticas relacionadas à colaboração e comunicação. Porém, não é possível averiguar apenas pela análise da ementa o quanto a interdisciplina se encarrega de aprofundar questões relacionadas ao uso e aplicação das TD. Considera-se que a carga horária destinada a ela seja suficiente para a discussão inicial proposta. Destaca-se, também, o fato de a interdisciplina ser oferecida

no primeiro semestre do curso, o que favorece a reflexão sobre o tema desde o seu início. Além dessa interdisciplina, que é obrigatória, a grade curricular do PEAD apresenta duas interdisciplinas eletivas relacionadas ao uso de TD, denominadas a seguir: Mídias e Tecnologias Digitais em Espaços Escolares, e Software Livre na Educação, cada uma com carga horária de 30 horas.

Considera-se que a presença dessas disciplinas no currículo de um curso de Pedagogia representa um diferencial ao curso de formação de professores, pois, diante do atual contexto educacional que se apresenta, permeado pelo uso de artefatos tecnológicos, a formação do professor, para o século XXI, passa pela formação para uso crítico e qualificado das Tecnologias Digitais, corroborando-se, assim, com Perrenoud (2000, p.128), quando diz que: “preparar para as novas tecnologias é, para uma proporção crescente de alunos, atingir mais plenamente os mais ambiciosos objetivos da escola”.

A necessidade de uma formação profissional mais adequada às mudanças da sociedade contemporânea demanda que se repense a formação de professores. Autores como Belloni (2012) e Prensky (2001,2012) ressaltam a importância de preparar o aluno para o futuro, prepará-lo para que seja capaz de continuar a aprender ao longo da vida. De acordo com Belloni (2012), esta é uma habilidade que os professores também necessitam desenvolver. Conforme destaca a autora, a formação inicial de professores necessita prepará-los para a inovação tecnológica e suas consequências. Com as TD cada vez mais acessíveis e a sua presença cada vez mais cedo no cotidiano dos alunos, é necessário que a formação de professores favoreça essa discussão desde a sua formação inicial e, também, ao longo de toda a sua vida profissional, especialmente porque a maioria dos professores que estão atuando hoje em sala de aula não utilizou TD durante a formação básica.

Os cursos de Pedagogia e algumas Licenciaturas normalmente apresentam esta temática em uma disciplina isolada. Há, ainda, aquelas que não chegam sequer a reservar espaço específico para reflexão sobre o uso de TD. Karsenti (2008, p.184) diz que, conforme a documentação científica, se as TD são objetos de estudos em momentos específicos no currículo, mas não têm uso prático por parte dos professores em formação, os professores desenvolvem “certas competências informáticas, mas não as operacionalizam em sua prática profissional”. Mais do que a discussão em uma disciplina isolada, o mais apropriado é que essa discussão permeie toda a formação do professor, ocorra de forma transversal ao longo do curso, e que as TD sejam incorporadas em seus momentos de aprendizagem, tanto para o ensino presencial quanto para o EAD.

A presença de disciplinas que abordam o assunto ou a utilização das tecnologias não garante que, ao ingressar em sala de aula, o professor tenha uma postura diferente em relação ao uso das TD, mas a ausência de discussão sobre esse tema pode causar prejuízos aos momentos de estudo, que poderiam ser favorecidos com o uso de ferramentas que auxiliam, de forma efetiva, na aprendizagem. Acredita-se que os currículos dos cursos de formação de professores devem contemplar o uso de TD, mas considera-se, também, que a integração deve ocorrer de forma contextualizada e prática, associada aos momentos de aprendizagem, e não como objeto de estudo específico, sendo a tecnologia vista como um meio, e não como um fim.

6.3.3 Subcategoria Formação Continuada

A subcategoria *Formação Continuada* emergiu, especialmente, na análise da fala dos egressos do PEAD. A questão 34 do questionário aplicado aos egressos os convidava a escrever comentários ou colaborações que julgassem pertinentes sobre a sua formação em EAD, e um dos dados que se destacou na fala dos egressos foi o desejo de continuar seus estudos após a conclusão do curso; alguns relataram ter ingressado no mestrado e em cursos de especialização após a conclusão da graduação. Em diversos depoimentos, foi mencionada a satisfação que tiveram em realizar um curso em EAD e que sentiam vontade de realizar uma pós-graduação, de preferência em EAD, pois consideram a modalidade mais apropriada para estudo no momento, devido à fase que estão passando nas suas vidas pessoal e profissional. Destaca-se a fala do egresso QA21: “[...] gostei tanto que faço cursos online e estou fazendo uma pós EAD”, o egresso QA12 relata que, após o término da graduação, fez uma pós-graduação em Mídias Digitais, e diz que “tirou de letra”, conforme apresentado em sua fala: “[...] tirei de letra, não tive dificuldade nenhuma de realizá-la, e ainda pude auxiliar meus colegas com mais dificuldade”. Outro depoimento que demonstra o desejo de continuar os estudos aparece na fala do egresso QA52: “Gostei muito desse curso e, quando fizer uma Pós, quero fazer EAD em TIC’s.”.

O destaque ao desejo de dar continuidade aos estudos também apareceu na fala da coordenadora do curso, que diz ter observado claramente a vontade que os egressos demonstraram em continuar estudando após o término da graduação. A coordenadora destacou que, como a maioria estava há muito tempo longe dos estudos, no início do curso era muito presente, nos depoimentos dos alunos, as dúvidas e receios em relação ao “voltar a estudar”, pois se sentiam desatualizados e tinham medo de não conseguir superar o desafio de

estudar a distância e com o uso de TD. A coordenadora destaca ainda que, especialmente no primeiro semestre, foi necessário trabalhar com eles a questão da autoestima, e mostrar-lhes que eram capazes de voltar e enfrentar as dificuldades e obstáculos que encontrariam pela frente. Acredita-se que, neste sentido, o Seminário Integrador foi um fator que contribuiu positivamente para minimização dos receios dos alunos em relação a novas experiências que estariam por vivenciar.

O desejo de continuar estudando e, especialmente, em cursos a distância, pode indicar que a experiência desses professores, enquanto alunos de EAD, foi satisfatória e gratificante. Essa experiência, que a princípio poderia ser difícil (e não que não o tenha sido), e a superação dos obstáculos encontrados no decorrer do curso também trouxe o desejo de continuidade na sua formação e, de alguma forma fez com que se sentissem motivados a continuar se qualificando profissionalmente.

Corroboramos com Belloni (2012), quando diz que a formação inicial de professores deve prepará-lo para a *inovação tecnológica* e suas *consequências pedagógicas*, assim como para a *formação continuada ao longo da vida* (grifos da autora). Para a autora, presencia-se uma evolução positiva quanto à inovação pedagógica e o entendimento da necessidade de formação continuada dos professores em exercício, especialmente pelos professores mais jovens.

As contradições vividas pelos professores em seu cotidiano, no qual eles encontram alunos muito diferentes dos tipos ao quais se referia sua formação inicial, e suas relações ambivalentes com as novas tecnologias levam o professor a questionar sua formação inicial e buscar formas de atualização e de complementação (BELLONI, 2012, p.92)

Essa contradição que os professores encontram entre a sua formação e as demandas da sala de aula podem incumbir a necessidade de dar continuidade à formação e a estar sempre se atualizando, para continuar atendendo as demandas que surgem no cotidiano da profissão. A EAD tem um papel importante para suprir a necessidade de formação continuada, com a oferta de cursos de extensão e especialização para professores em exercício.

6.3.4 Subcategoria Estruturas de Apoio ao Desenvolvimento do Curso

A subcategoria *Estrutura de Apoio ao Desenvolvimento do Curso* comporta a análise dos dados referentes aos componentes estruturais que representam diferencial no

desenvolvimento de cursos em EAD, como, por exemplo: os materiais utilizados, os polos de apoio, e a equipe pedagógica.

Muitas são as variáveis que contribuem para o sucesso de cursos em EAD, os materiais utilizados são uma dessas. Por isso, ao analisar a entrevista realizada com a coordenadora e identificar a forma como os materiais eram elaborados, considerou-se relevante destacar essa informação, nesta categoria de análise.

Conforme foi possível identificar na entrevista com a coordenadora, o PEAD foi o primeiro curso a distância *online* ofertado pela instituição de ensino a qual o PEAD é vinculado. Quando o curso foi planejado, a instituição ainda não tinha um núcleo de apoio de EAD consolidado, e a equipe de apoio técnico era relativamente pequena. No que tange aos materiais didáticos utilizados, identificou-se que eles foram produzidos pelos professores de cada interdisciplina com auxílio de um técnico com conhecimentos de informática. Não havia um padrão estabelecido em relação a *layout* ou identidade visual; a preocupação principal era com a proposta a ser desenvolvida. A coordenadora destacou que, embora a maioria dos professores ministrantes das interdisciplina estivesse iniciando na Educação a Distância, eles “[...] *não quiseram trabalhar dentro da ideia de um professor conteudista*”. Sobre a proposta para a elaboração dos materiais, ela destaca que: “[...] *como os alunos eram professores em serviço, nossa orientação era sempre a articulação entre a teoria e a prática. Então, as atividades propostas tinham que tentar partir da prática*”. Muitos materiais foram reelaborados durante o curso, conforme a equipe foi adquirindo experiência e a percepção de como o curso se desenvolvia.

Outro dado relevante que emergiu durante a entrevista foi o fato de alguns professores apresentarem o desejo de produzir materiais mais elaborados, constituídos por diferentes mídias. Conforme apresentado como exemplo, uma professora teve o desejo de produzir um material mais sofisticado, que apresentava possibilidades de interação, porém não foi possível desenvolvê-lo por falta de apoio técnico.

Considera-se que a forma como esses materiais foram planejados e desenvolvidos apresentam vantagens e desvantagens. Como vantagem, está o fato de ser possível adaptar as estratégias, conforme se percebe no andamento do curso, de acordo com o contexto e a realidade que se apresenta. Porém, a elaboração de materiais para cursos em EAD deve ser muito bem pensada e planejada, e principalmente, devem ser elaborados para cursos em EAD, pensados para cursos em EAD.

A equipe de apoio técnico é fundamental para a produção do material, pois não se pode esperar que o professor, além de ter a ideia, tenha que desenvolver o material. Se ele

tiver que realizar o ciclo completo de elaboração dos materiais a serem utilizados em suas aulas, pode ficar limitado a desenvolver apenas aquilo que é capaz de produzir, restringindo, assim, suas possibilidades, e causando frustrações, por não conseguir colocar em prática o desejo de inovar na sua prática pedagógica.

Isto vai de encontro com as experiências internacionais de sucesso em EAD, como exemplo as instituições *Open University*²(Reino Unido), a Uned³, e a Universidade Aberta da Catalunha⁴ (ambas da Espanha), instituições renomadas de ensino a distância, modelos consolidados de EAD, e que possuem grandes centros de produção de materiais. No modelo brasileiro, ainda percebe-se a cultura de produção e oferta muito baseadas na vivência do presencial. Para o pequeno espaço de tempo que se tem para ministrar as disciplinas, espera-se que tudo tenha sido planejado com antecedência, ou seja, para se ofertar um curso em EAD, ele já deve existir, e não ser elaborado durante o andamento das atividades.

Além dos materiais de apoio, outro fator a ser analisado neste curso é a existência de polos de apoio para a realização das atividades presenciais. O PEAD contou com cinco polos de apoio, distribuídos em cinco municípios do estado do Rio Grande do Sul: Alvorada, Gravataí, Sapiranga, São Leopoldo e Três Cachoeiras. A análise da entrevista com o gestor de EAD em exercício na época em que o curso foi ofertado possibilitou identificar alguns dados referentes aos polos de apoio. A escolha dos municípios onde estes seriam instalados foi feita pela instituição em convênio com os municípios. Conforme destacou o gestor, um fator importante em relação aos polos de apoio é o fato de a instituição de ensino não dispor de espaço físico ocioso e, neste sentido, a existência dos polos supria a necessidade de espaço físico para os encontros presenciais. Identificou-se, também, durante a entrevista com o gestor, que pelo fato de a gestão dos polos serem feitas pelos municípios, percebia-se disparidades entre eles; nos polos em que a gestão era mais envolvida com o desenvolvimento do curso, percebia-se, também, melhor desenvolvimento dos alunos.

Acredita-se que a divisão dos alunos por polos os possibilitou o contato com colegas professores da mesma rede municipal de ensino, visto que estavam alocados no mesmo polo de apoio presencial.

No que se refere à equipe pedagógica, verificou-se que, para a grande maioria dos professores do PEAD, essa era a primeira experiência como professor de EAD. Conforme o gestor, a preparação dos tutores ficou a cargo da coordenação do curso; os tutores contratados

² <http://www.open.ac.uk/>

³ www.uned.es

⁴ <http://www.uoc.edu/>

realizaram curso de especialização para a formação de tutores, que ocorreu durante o desenvolvimento do PEAD. O gestor destaca que, na sua opinião, o diferencial do PEAD foi que, neste curso, os professores tinham contato direto com o aluno, o que, segundo ele, caracteriza mais o PEAD como um curso vinculado à instituição de ensino; em alguns cursos EAD apenas os tutores têm contato direto com os alunos.

No questionário aplicado aos alunos, a questão 24 se referia às funcionalidades e ferramentas disponíveis no ambiente virtual da utilizado no curso e que foram mais usadas pelos professores das interdisciplinas durante o curso. O objetivo dessa pergunta era identificar a variedade de estratégias propostas nas atividades, considerando a variedade de funcionalidades empregadas pelos professores. A questão apresentou uma listagem com diversas funcionalidades, presentes na maioria dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, e os egressos deveriam selecionar as que utilizaram. De acordo com as respostas, identificou-se uma variação de funcionalidades, destacando-se o uso do *Chat* e do Fórum. Quando questionados sobre qual dessas ferramentas tiveram maior dificuldade em utilizar, a opção com maior número de seleção foi a ferramenta “vídeo”; em segundo lugar, apareceram as opções Diário e *Chat*.

A questão 26 do questionário perguntava a quais fatores que a dificuldade em utilizar a funcionalidade estava associada. Os egressos poderiam selecionar quantas opções julgassem necessárias. A opção mais selecionada foi *Falta de vivência minha como usuário deste tipo de programa*, e a segunda foi *Problemas técnicos relacionados à internet*. De acordo com as opções mais selecionadas nessas duas questões, depreendeu-se que a dificuldade em utilizar o recurso “vídeo”, citado na questão 25, está atrelada à falta de suporte dos computadores para a execução dos vídeos e, principalmente, aos problemas com a conexão com a *internet*, visto que a exibição de vídeos demanda que se tenha uma boa conexão de banda larga. O número de vezes em que cada opção foi selecionada pode ser vista no Quadro 6.

Quadro 6 - Motivo da dificuldade em utilizar as ferramentas e funcionalidades

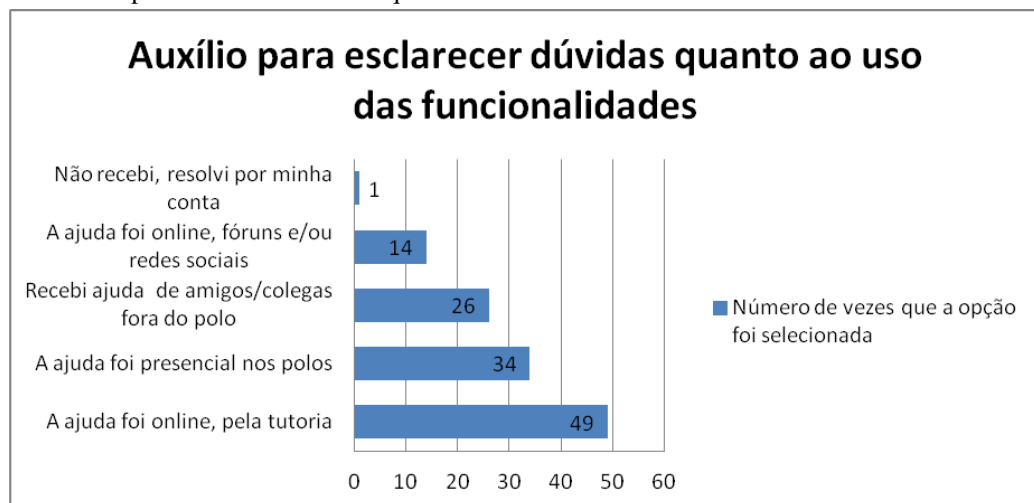
Motivo da dificuldade em utilizar as ferramentas e funcionalidades	Número de vezes em que a opção foi selecionada
Falta de vivência minha como usuário (a) deste tipo de programa	43
Problemas técnicos relacionados à <i>internet</i>	19
Problemas técnicos relacionados à falta de programas	9

complementares no meu computador	
Outros	8
O treinamento recebido foi insuficiente	2
A informação de como usar não foi clara	1

Fonte: A autora (2014).

A questão 27 indagava-os sobre o auxílio que receberam para esclarecer dúvidas quanto às funcionalidades utilizadas pelos professores ministrantes do curso. Como é possível verificar no Gráfico 6, a maior parte da ajuda era realizada a distância pela equipe de tutores.

Gráfico 6 - Auxílio para esclarecer dúvidas quanto ao uso das funcionalidades



Fonte: A autora (2014).

A presença de tutores preparados para atuar juntamente com os professores é fundamental para o bom desenvolvimento dos alunos durante o curso. A maioria das dúvidas relacionadas à utilização do ambiente virtual e das ferramentas utilizadas nos cursos em EAD é tarefa que compete, principalmente, aos tutores, por isso a importância de serem capacitados para atendê-los, como foi o caso do PEAD, que ofereceu capacitação aos tutores para que pudessem desempenhar seu trabalho da melhor forma, agregando, assim, qualidade ao curso, contribuindo para que as dúvidas dos alunos fossem sanadas e, conseqüentemente, favorecendo a aprendizagem dos alunos.

6.4 CATEGORIA DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Analisando o conceito de competência, utilizado por alguns autores, chegou-se à definição desta categoria e suas subcategorias. Para Perrenoud (2000), competência é a capacidade de agrupar ou reunir recursos para enfrentar determinada situação. Zabala e Arnau (2010) definem como competência a capacidade para realizar uma determinada atividade ou agir eficazmente diante de uma situação específica, mobilizando, para isso, atitudes, habilidades e conhecimentos, de forma inter-relacionada. Diante desses conceitos, ao analisar as questões abertas do questionário aplicado aos egressos, foi identificado como recorrente na fala dos sujeitos o desenvolvimento de algumas competências que ocorreram durante a realização da graduação em EAD. Desta análise, emergiu a segunda categoria, denominada *Desenvolvimento de Competências*, que é composta pelas subcategorias *Autonomia no uso das Tecnologias Digitais*, e *Participação em comunidade de aprendizagem*.

De acordo com Perrenoud (2000, p.15), “as competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais *recursos*” (grifos do autor). Por este motivo, consideram-se esses dois fatores (a autonomia no uso das TD, e a participação em comunidade de aprendizagem), que emergiram da fala dos sujeitos, como competências. Primeiramente, a autonomia para o uso das TD, quando o sujeito passa a ser capaz de mobilizar os conhecimentos adquiridos durante o curso, no que se refere ao uso de Tecnologias Digitais, e que poderão auxiliá-lo a potencializar os momentos de ensino e de aprendizagem na sua prática docente.

E a segunda subcategoria, elencada na categoria *Desenvolvimento de Competências*, que aborda a questão do envolvimento dos sujeitos com seus pares, ou seja, o relacionamento interpessoal, em que há troca de experiências e práticas, constituindo uma comunidade de aprendizagem colaborativa onde o conhecimento é compartilhado com os demais e ao mesmo tempo em que se aprende, também colabora para o aprendizado do outro, visto que a interação social favorece a aprendizagem e o desenvolvimento social (VYGOSKY, 1989), e o sujeito aprende nas relações que estabelece consigo e na interação com o outro.

Serão abordadas, nas próximas subseções, as duas subcategorias descritas na categoria *Desenvolvimento de Competências*.

6.4.1 Subcategoria Autonomia no uso das Tecnologias Digitais

Ao falar sobre a experiência de realizar a graduação a distância, vários egressos mencionaram que, após concluírem o curso, sentem-se pessoas com mais autonomia para realizar atividades amparadas pelo uso de TD, e que antes necessitavam da ajuda de outras pessoas para desenvolver.

Melo (2010, p.28), discorre sobre o significado da palavra autonomia, onde apresenta seu significado em diversos contextos (Direito, Sociologia, Psicologia). Uma das concepções apontadas pela autora, se refere à concepção de autonomia docente, definida por Breen & Mann (1997), onde autonomia seria a liberdade de controle de outros (que não o próprio professor), e diz respeito as decisões internas institucionais a que o professor poderia ter alguma influência, como a escolha do material didático, do conteúdo e da avaliação. Considera-se que esta definição se mostra apropriada para a presente discussão, visto que a autonomia referida pelos sujeitos da pesquisa relaciona-se ao fato de o professor sentir-se capaz de realizar atividades (relacionadas ao uso das TD em seu contexto profissional) sem a interferência ou auxílio de outra pessoa.

Destaca-se a fala de alguns sujeitos onde essa percepção de mudança foi referida. O sujeito QA43 disse que: “[...] *hoje, com autonomia para resolver todos os desafios que se apresentam em minha prática e os que procuro através de pesquisas ainda encontro tempo para estar sempre me atualizando dentro de programas, softwares e espaços novos que podem ser úteis para meu uso pessoal ou dentro da minha prática.*”. Também é recorrente na fala dos sujeitos que, além de se sentirem mais capazes de utilizar as tecnologias, o fato de estes passarem a realizar pesquisas, como aparece na fala do egresso QA36: “*O Curso a Distância desenvolveu a autonomia e o raciocínio lógico, bem como o espírito de pesquisa mediante às atividades propostas.*” Depreende-se das falas dos sujeitos que, provavelmente, nas interdisciplinas do curso, o aluno era incentivado a buscar conhecimento em outras fontes, além das disponibilizadas pelos professores, o que os incentivou a se aventurar pelos *sites* disponíveis na *internet*, na busca de informações e aprendizado. Uma grande potencialidade do uso de Tecnologias Digitais para aprendizagem é a possibilidade de realizar pesquisas através da *web* em diferentes fontes de conhecimento que não poderiam ser acessadas de outra forma. Acredita-se que a pesquisa é a grande chave para o conhecimento, seja ela por meio da *internet* ou de outras fontes de conhecimento; a pesquisa movida pela curiosidade é a grande aliada para a aprendizagem, e a *internet* é um grande repositório de informações, que se

mostra apropriado para o desenvolvimento de pesquisas, especialmente devido à facilidade de acesso aos dados espalhados nas mais diferentes fontes.

Apresenta-se, aqui, o depoimento do sujeito QA35, que também faz referência à autonomia para uso das TD e diz que a apropriação tecnológica era muito importante para o seu desenvolvimento no curso: “[...] me tornei mais segura e autônoma depois dele, pois tinha que me virar para me apropriar da tecnologia e por consequência dos conteúdos se quisesse continuar até o final”. Ao sentirem-se mais seguros para o uso das TD, além das contribuições para a sua prática pedagógica, essa apropriação contribuiu, também, no seu uso para as atividades pessoais, particulares. Expõe-se mais um exemplo que demonstra o sentimento de independência do egresso em relação ao uso das TD na fala do sujeito QA17: “[...] aprendi muito, pois não sabia ligar um computador [...] hoje, faço praticamente tudo utilizando computador, internet, redes sociais [...] Este curso me deu as ferramentas para minha independência tecnológica!”. Essa independência é muito significativa ao professor, que se sente mais seguro para se aventurar a experimentar novas estratégias a serem aplicadas em sala de aula, com os alunos.

Para Perrenoud (2000), utilizar novas tecnologias é uma das novas competências para ensinar. O autor destaca que “a competência requerida é cada vez menos técnica, sendo, sobretudo, lógica, epistemológica e didática”(2000, p.131), ou seja, não se espera que o professor tenha conhecimentos técnicos aprofundados ou que seja necessário ser um programador de computadores para desenvolver materiais digitais, e, sim, que seja capaz de selecionar, agrupar, modificar os recursos que já existem e que se apresentam cada vez mais acessíveis, mesmo para pessoas com conhecimentos limitados de informática, e principalmente, saber o momento e a forma como estes recursos podem ser aplicados nos momentos de aprendizagem, pois embora saber como utilizar recursos tecnológicos não vá garantir uma correta aplicação para fins didáticos, esse conhecimento torna isso possível.

Para que isso ocorra, o professor necessita explorar novas ferramentas, experimentar para conhecer e, posteriormente, ser capaz de selecionar recursos. Para Perrenoud (2000, p.134), esse processo de planejamento, decisão, encadeamento, e seleção “colabora para a formação de competências essenciais, para cuja construção o instrumento é secundário em relação às operações mentais e às qualidades mobilizadas: rigor, memória, antecipação, regulação, etc.”. Portanto, como apontado por Perrenoud (2000), este processo favorece o desenvolvimento de outras qualidades, ao passo que necessita mobilizar outras funções.

Conforme Litto (2006), o modelo educacional formal, convencional, preso a modelos ultrapassados de ensino e de aprendizagem está sendo substituído, aos poucos, por um sistema

não-formal, adaptável, flexível, e diretamente ligado aos interesses individuais dos estudantes. Muitos professores já entenderam que precisam mudar a postura diante do seu ofício, para que consigam dar conta de desenvolver seu trabalho com qualidade e eficiência.

Compreende-se que, muitas vezes, a vontade de mudar existe, a vontade de inovar e experimentar novos desafios faz parte do cotidiano de muitos professores, porém essas iniciativas são limitadas, por falta de conhecimento de “como fazer”, “como desenvolver”, ou seja, como colocar em prática toda a ideia que ele tem em sua mente e transformá-la em algo que possa ser dividido e compartilhado com os demais. O professor que não tem os conhecimentos técnicos necessários para desenvolver materiais mais elaborados ou, ainda, diante da alta demanda de trabalho, com carga-horária extensa e pouco tempo disponível para se dedicar ao desenvolvimento de novos materiais, pode fazer uso de materiais que já existem e que foram desenvolvidos por outras pessoas que, além de favorecer a prática do professor possibilita a criação de uma cultura de troca entre pares, através do compartilhamento de informações e de materiais, contribuindo para a construção de uma comunidade de aprendizagem, tema que será abordado na próxima subcategoria.

Considera-se que as experiências vivenciadas pelos egressos durante o curso permitiu a estes professores sentirem-se mais seguros para aventurar-se a explorar novos desafios. Um fator que o impede de incorporar as TD aos momentos de ensino e aprendizagem em sala de aula é a insegurança e o medo que ele sente em relação ao uso de algo que lhe é desconhecido; o medo de não conseguir utilizar, de o aluno saber mais do que ele, de perder o controle da aula. Quando o professor sente que é capaz de utilizar e explorar sem medo, de coração e mente abertos, esses caminhos que são novos e desconhecidos para ele, a insegurança, aos poucos dá seu lugar à curiosidade, à satisfação de perceber que é capaz, à vontade de inovar, de modificar, e de qualificar seu trabalho. Além disso, tudo isso acaba por refletir na sua vida pessoal, como descrito por alguns dos sujeitos que passaram a fazer uso das TD também nos momentos de lazer, de informação e de aprendizado.

6.4.2 Subcategoria Participação em comunidade de aprendizagem

As comunidades de aprendizagem são constituídas por pessoas com interesses em comum, e que buscam conhecer, desenvolver, e aprimorar seus saberes sobre determinado assunto; essas comunidades podem se constituir tanto presencialmente quanto virtualmente. De acordo com Lévy (1997, p.127), “uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de

troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais”. Poder-se-ia, então, definir comunidade virtual de aprendizagem como a construção coletiva de conhecimento, que se constitui na interação e troca entre sujeitos, subsidiada por Tecnologias Digitais Virtuais.

Na questão aberta do questionário, destinada a comentários e colaborações, onde alguns egressos escreveram suas percepções sobre o curso e sobre sua aprendizagem, identificou-se como recorrente na fala dos sujeitos que as estratégias utilizadas no curso lhes permitiram interagir com os colegas, estabelecer relações de amizade, de troca e de colaboração, constituindo, assim, uma comunidade de aprendizagem. No depoimento do egresso QA35, aparece essa percepção: “[...] mesmo sendo à distância, todos no curso interagem e trocavam muito, talvez até mais do que num curso presencial”. O depoimento do egresso QA61 apresenta que a experiência no curso virtual proporcionou uma relação de colaboração e carinho entre todos os atores do curso (alunos, tutores, e professores): “Conheci muitas pessoas e estabeleci uma relação ‘virtual’ de colaboração e carinho com colegas, tutores (as), e professores (as) [...] Estudar através da EAD não impede o estabelecimento de relações pessoais e aprendizagem significativa”. Conforme Palloff e Pratt (2004, p.38), “compartilhar a informação, os interesses e os recursos é parte integrante da educação on-line. É a base da forma construtiva de ensinar e aprender, em que o conhecimento e o significado é criado em conjunto pelos alunos e pelo professor.” Essa experiência pode favorecer uma aprendizagem ativa, que ocorre na interação com o outro, através da colaboração e da cooperação. Além disso, o fato de o curso ser a distância não impede que os alunos interajam entre si, estabeleçam relações de amizade, e formem suas redes de relacionamento, que se mantém, inclusive, após o término do curso. Para o aluno, é importante estabelecer redes de relacionamento entre pares, para a troca de experiências.

Especificamente para o PEAD, considera-se que um fator relevante para que os alunos desenvolvessem mais facilmente as suas relações interpessoais foi o projeto de extensão “adote um bixo”. Como em um primeiro momento o processo de seleção para cursistas não conseguiu atingir 400 matrículas, como era exigido pelo MEC para que o curso pudesse ser ofertado, houve uma segunda chamada para novos alunos, a fim de atingir as 400 matrículas (exigidas pelo MEC). Porém, os alunos que ingressaram no primeiro processo seletivo iniciaram as aulas no primeiro semestre do ano de 2007, e os alunos que ingressaram no segundo processo seletivo iniciaram o curso no segundo semestre de 2007. Portanto, houve dois ingressos, um em cada semestre, porém todos os ingressantes deveriam compor apenas uma turma, ou seja, o curso não poderia ter duas turmas paralelas, em diferentes níveis.

A solução adotada para resolver este problema foi a de que, os alunos que ingressaram no segundo semestre, iniciassem cursando as disciplinas do segundo semestre (com os demais alunos), e a cada semestre seguinte, este cursasse concomitantemente uma interdisciplina do primeiro semestre que havia ficado para trás. Para minimizar possíveis dificuldades aos alunos que estavam iniciando no segundo semestre, foi criado o projeto de extensão “adote um bixo”, onde “bixo” é o aluno novo, ingressante. Então, os alunos veteranos, que ingressaram no primeiro semestre, deveriam adotar um colega que entrou no segundo semestre. Essa adoção consistiria em auxiliar o colega ingressante, para que ele tivesse uma melhor integração com o grupo, e ajudá-lo no uso das tecnologias. A adoção deveria ser registrada em um *blog*, tanto pelo adotado quanto pelo adotante; o aluno veterano recebia um crédito para ser utilizado como atividade complementar. De acordo com a coordenadora do PEAD, a percepção em relação aos alunos que ingressaram no segundo semestre é a de que apresentaram menos dificuldades que os demais, provavelmente pelo fato de iniciarem tendo maior contato com os colegas, se informando, estabelecendo uma rede de relacionamentos, onde efetuavam trocas e constituíam suas relações, e que, em pouco tempo, já não se percebia diferenças maiores entre “bixos” e veteranos.

A divisão dos alunos por polos nos municípios provavelmente favoreceu a aproximação dos colegas da mesma rede de ensino que estavam alocados por proximidade. Porém, acredita-se, também, que a possibilidade de se relacionar com colegas de outras redes possibilita a troca de experiências diferentes, vividas pelos colegas atuantes em diferentes contextos, e a formação de uma comunidade de aprendizagem multicultural, que poderá ser acessada para organizar suas aulas e atividades, uma vez que o contato com outros professores propicia acesso a diferentes experiências e práticas.

6.5 CATEGORIA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Transposição Didática é um termo cunhado por Yves Chevallard, didata francês do campo do ensino da matemática. Chevallard (1991, p.39 apud LEITE, 2004, p. 45) define transposição didática como sendo:

[...] um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.

Compreendendo transposição como ato ou efeito de transpor, ultrapassar, ir além do que já se tinha ido antes, no contexto desta pesquisa considera-se como transposição didática

o fato de o professor, ao vivenciar a experiência de ser aluno virtual de um curso fortemente apoiado por TD e ao utilizar as TD como aluno no momento de sua aprendizagem, reflita uma transformação na forma como as percebe e as utiliza em sala de aula enquanto professor. O trabalho de Cerutti (2013) aponta que a transposição didática não é imediata, ou seja, o fato de o docente ser jovem e usuário de Tecnologias Digitais não garante que ele fará uso pedagógico do seu conhecimento com os alunos. É necessário que a formação docente contemple o uso das tecnologias nas disciplinas formadoras, pois saber usar TD não significa que irá saber planejar e organizar as aulas apoiado em tais recursos. Portanto, a experiência vivenciada pelos professores enquanto alunos de EAD e usuários de TD pode realizar transformações adaptativas, que possibilitem transpor as experiências vividas como aluno para a prática docente.

Nesta categoria, estão elencadas duas subcategorias, consideradas por estarem associadas à transposição didática (no que se refere ao uso de TD). A subcategoria *Modificações nas Práticas Pedagógicas no que tange ao uso de TD*, que tem por objetivo apresentar os dados oriundos dos instrumentos de pesquisa nos achados que se referem à adoção de possíveis práticas pedagógicas relacionadas ao uso de TD, a percepção dos sujeitos em relação a possíveis mudanças provenientes do fato de terem realizado um curso virtual amparado por TD e como isso refletiu na sua prática docente.

A subcategoria *Infraestrutura de Tecnologia Digitais na Escola* apresenta considerações acerca de como a ausência ou infraestrutura precária da escola no que se refere aos recursos de informática, afetaram possíveis inovações didáticas dos professores, especialmente os que cursaram o PEAD.

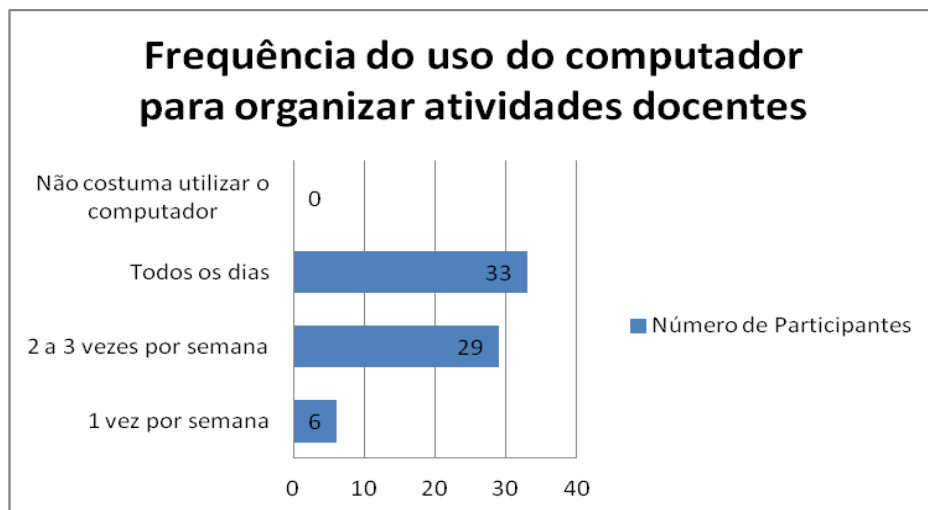
6.5.1 Subcategoria Modificações nas Práticas Pedagógicas no que tange ao uso de TD

A análise do *corpus* da pesquisa permitiu identificar algumas práticas relacionadas ao uso de TD, adotadas e aplicadas no cotidiano dos professores. É importante destacar que a análise foi realizada através dos relatos dos sujeitos, e que, para melhor constatação de adoção e modificações de práticas pedagógicas, seriam necessárias observações e acompanhamento das aulas ministradas pelos que cursaram o PEAD. Entretanto, devido ao pouco tempo que se dispõe para realizar uma pesquisa de mestrado, optou-se por não realizar este acompanhamento, porém considera-se também que a perspectiva dos sujeitos sobre a sua prática pedagógica seja muito importante e diz muito sobre como esses docentes percebem seu trabalho em relação ao uso das TD, e contribui para a compreensão de como a formação

impactou na adoção de práticas relacionadas ao uso de TD, na percepção dos sujeitos desta pesquisa.

No questionário aplicado aos egressos, foram elencadas algumas questões, com o objetivo de identificar o comportamento dos professores em relação ao uso de TD, no contexto escolar. Conforme identificou-se, no que se refere à frequência com que utilizam o computador para o planejamento de suas atividades docentes, os egressos disseram, em sua maioria (aproximadamente 48%), que usam o computador todos os dias para o planejamento e a organização de atividades relacionadas ao seu trabalho, e aproximadamente 42% disseram fazer uso do computador de 2 a 3 vezes por semana, demonstrando que a sua utilização para a organização das atividades docentes é muito presente na rotina destes professores. As respostas podem ser observadas no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Frequência do uso do computador para organizar as atividades docentes



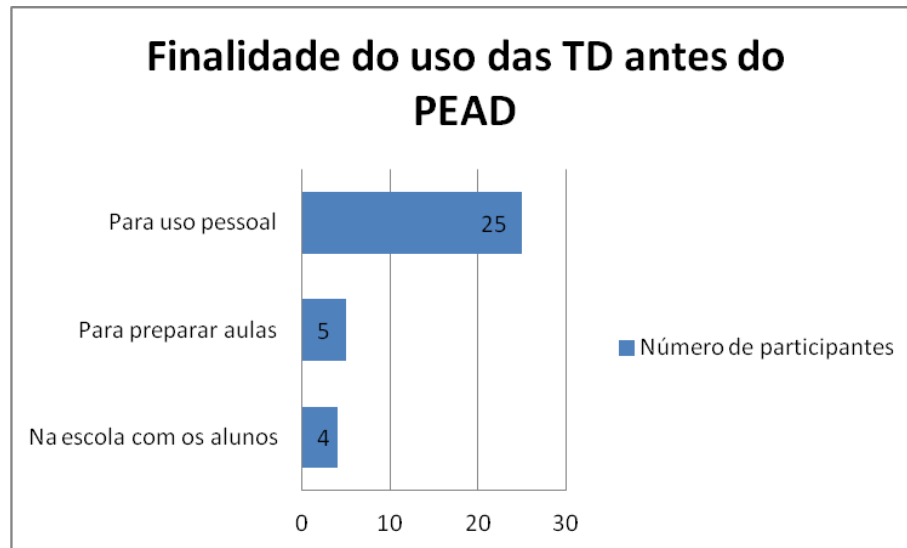
Fonte: A autora (2014).

Em relação ao local onde costumam usar o computador, embora a maioria dos professores tenha respondido que seja em casa, muitos deles disseram que o utilizam também na escola.

A questão 28 indagava se antes de iniciarem o curso de graduação costumavam utilizar alguma TD. O resultado apresentou empate: exatamente metade dos professores disse utilizar alguma tecnologia (*e-mails*, acesso a *websites*, etc.) antes de iniciar a graduação em EAD, e a outra metade disse não fazer nenhum tipo de uso. Porém, quando questionados quanto à finalidade com que utilizavam as TD em seu cotidiano, a opção que melhor consideravam que se referia à finalidade principal era para uso pessoal, não relacionado às

atividades docentes, como pode ser verificado no Gráfico 8. O que demonstra que, antes de iniciarem a graduação, embora uma parte conhecesse e utilizasse alguma tecnologia, não a fazia com fins didáticos.

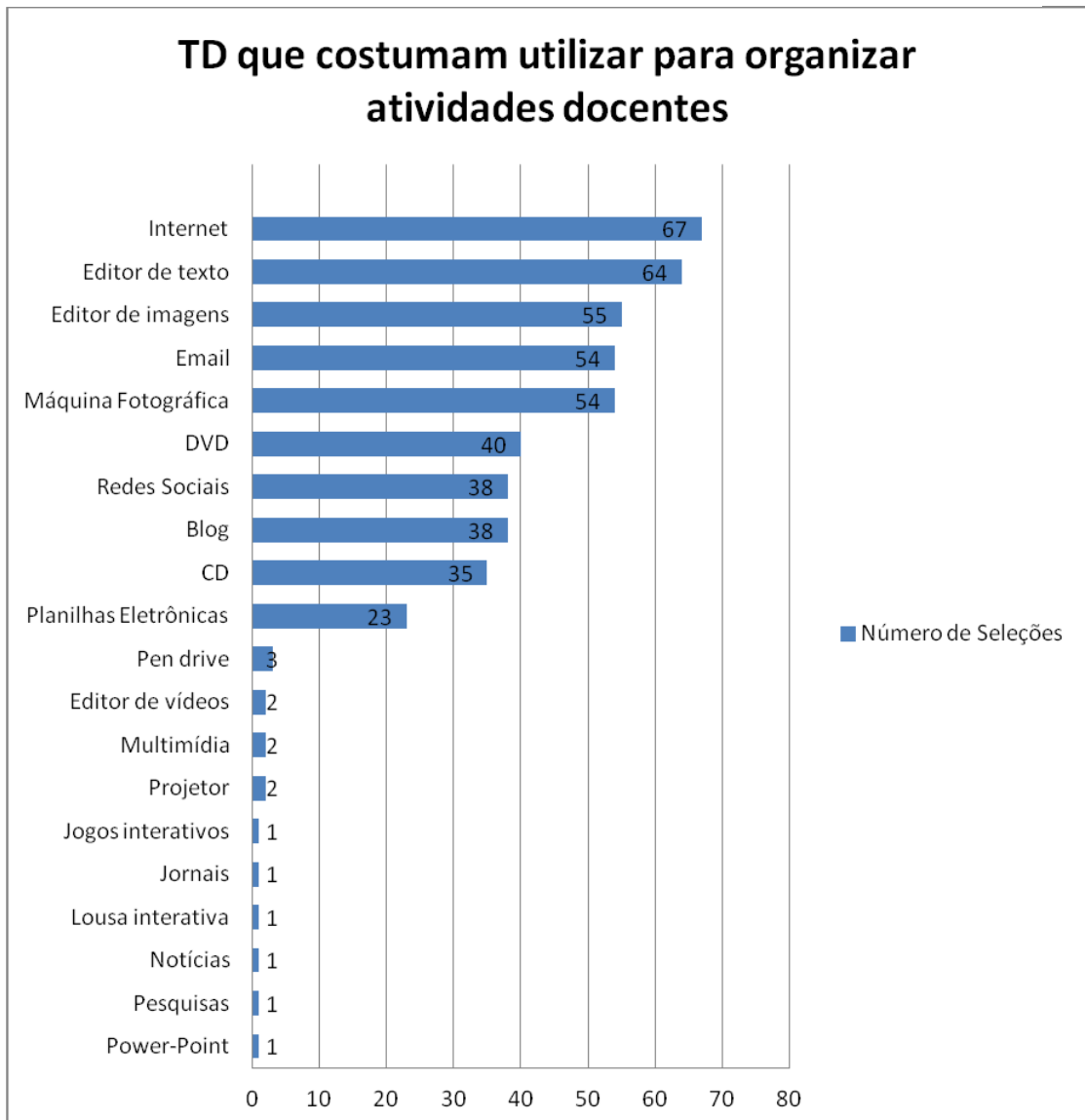
Gráfico 8 - Finalidade com que os professores utilizavam as TD antes de cursar o PEAD



Fonte: A autora (2014).

Com o objetivo de identificar indícios do uso de TD para o planejamento das aulas, elencou-se a questão 11, que apresentava uma lista com diversas TD e solicitava que o professor selecionasse aquelas que ele mais costuma empregar na organização das suas atividades docentes. Os egressos poderiam selecionar quantas opções fossem necessárias, assim como informar, em campo apropriado, outras TD que não constassem na lista. Como é possível verificar no Gráfico 9, praticamente todos os egressos disseram utilizar a *internet* para planejar as suas atividades docentes. Além dos itens da lista, os egressos informaram usar o projetor, a lousa interativa, os jogos interativos, dentre outros, conforme podem ser observados no Gráfico 9.

Gráfico 9 - TD que os professores costumam utilizar para organizar suas atividades docentes



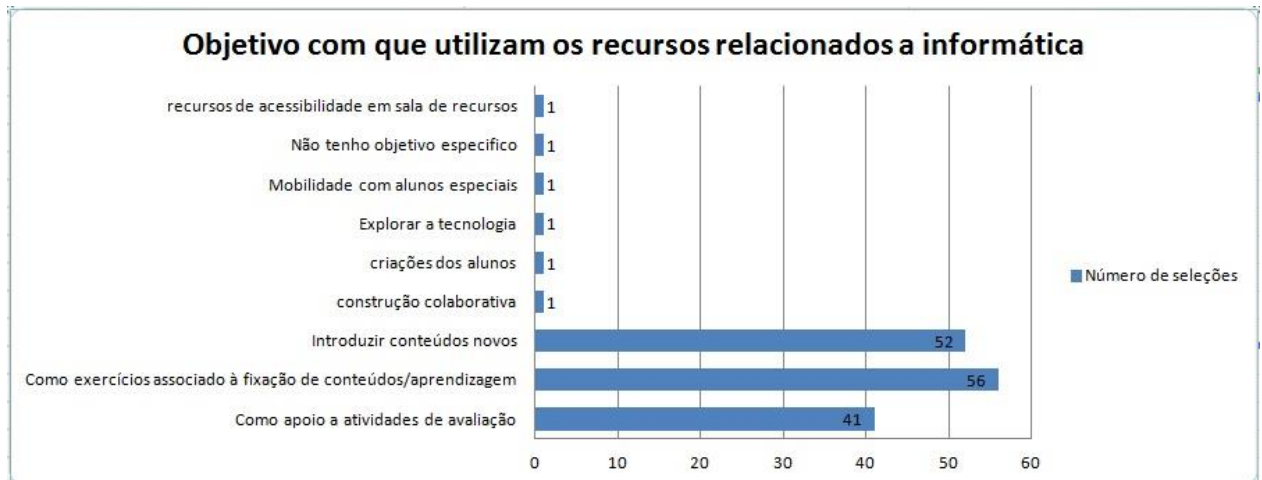
Fonte: A autora (2014).

Quando questionados sobre quais TD listadas na questão 11 costumam utilizar durante as aulas ou incentivar que seus alunos utilizem, a fim de realizar alguma atividade, os resultados foram muito semelhantes ao feito por eles no planejamento das aulas, o que demonstra que as ferramentas mais empregadas são, também, as mais usadas em sala de aula ou solicitadas para que os alunos empreguem na realização de alguma atividade.

Em relação aos objetivos e às finalidades com que se utilizam os recursos associados à informática em suas aulas, os principais objetivos apontados pelos professores foram *como exercícios associado à fixação de conteúdos/aprendizagem* e *para introduzir novos conteúdos*. Além das opções listadas no questionário, os egressos poderiam informar, em

campo apropriado, outras opções que julgassem necessárias. As mais selecionadas e informadas pelos egressos podem ser verificadas no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Objetivos com que os professores utilizam os recursos relacionados à informática



Fonte: A autora (2014).

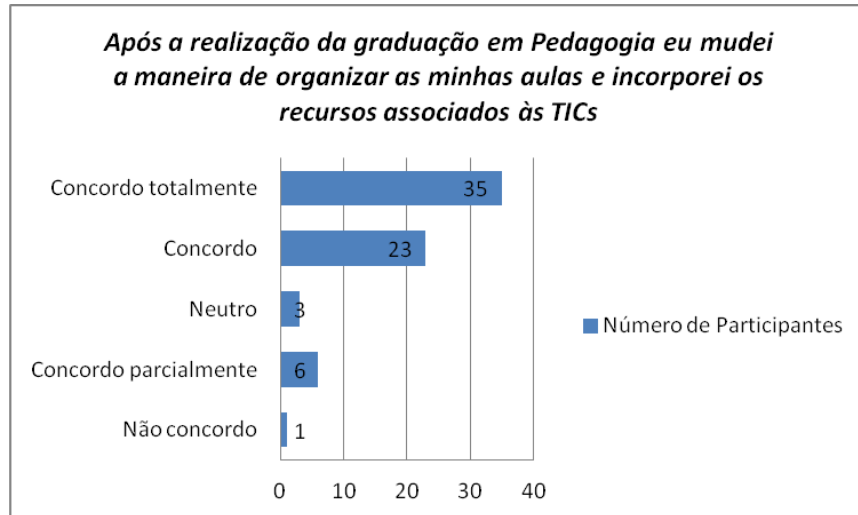
As respostas a essas questões demonstram que os professores conhecem e fazem uso de certa variedade de recursos e ferramentas durante as atividades realizadas em sala de aula. Compreende-se que esses dados não são suficientes para assegurar que o uso que tem sido feito não represente apenas à otimização das práticas tradicionais. Porém, considera-se que o fato de os professores utilizarem tais ferramentas, tanto para o planejamento das aulas quanto durante as aulas (juntamente com seus alunos), indica que, em seu planejamento, há espaço para a incorporação das TD, o que, por si só, pode ser um indício de que este professor tem interesse em qualificar os momentos de aprendizagem, cabendo à equipe pedagógica responsável pela supervisão das atividades docentes verificar, acompanhar, e orientar os professores para que o seu uso seja efetivamente qualificado e eficiente.

O questionário aplicado aos egressos apresentava 04 questões em escala Likert, que se referiam à percepção dos egressos quanto a relação existente entre a realização do curso em EAD e a incorporação das TD em suas práticas pedagógicas. As opções para cada uma das questões eram: Não concordo, Concordo Parcialmente, Neutro, Concordo, Concordo Totalmente. A seguir, será apresentada cada uma das questões e seus respectivos resultados.

Referente à afirmação *Após a realização da graduação em Pedagogia eu mudei a maneira de organizar as minhas aulas e incorporei os recursos associados às TICs*, aproximadamente 85% dos egressos selecionaram as opções “concordo” ou “concordo plenamente”, como pode ser verificado no Gráfico 11, o que indica que a maioria os

professores considera ter modificado a forma como organizam as suas aulas e incorporado as TD ao seu planejamento, e que esta mudança seja um reflexo da realização do curso realizado.

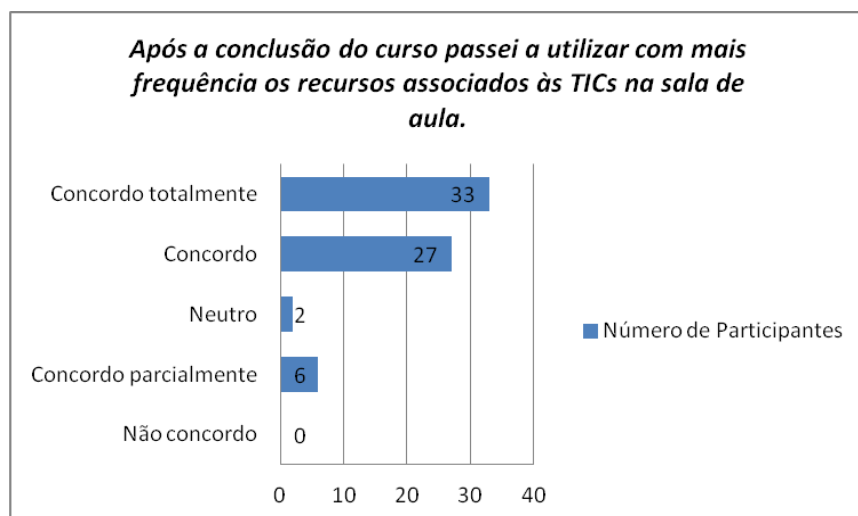
Gráfico 11 - Resultado da questão 30 do questionário aplicado aos egressos



Fonte: A autora (2014).

Sobre a afirmação *Após a conclusão do curso passei a utilizar com mais frequência os recursos associados às TICs na sala de aula*, como pode ser observado no Gráfico 12, as opções mais selecionadas foram “concordo totalmente” e “concordo”, onde aproximadamente 88% dos egressos consideram que, após realizarem o curso, também passaram a utilizar os recursos associados às tecnologias com mais frequência durante as aulas, com seus alunos.

Gráfico 12 - Resultado da questão 31 do questionário aplicado aos egressos

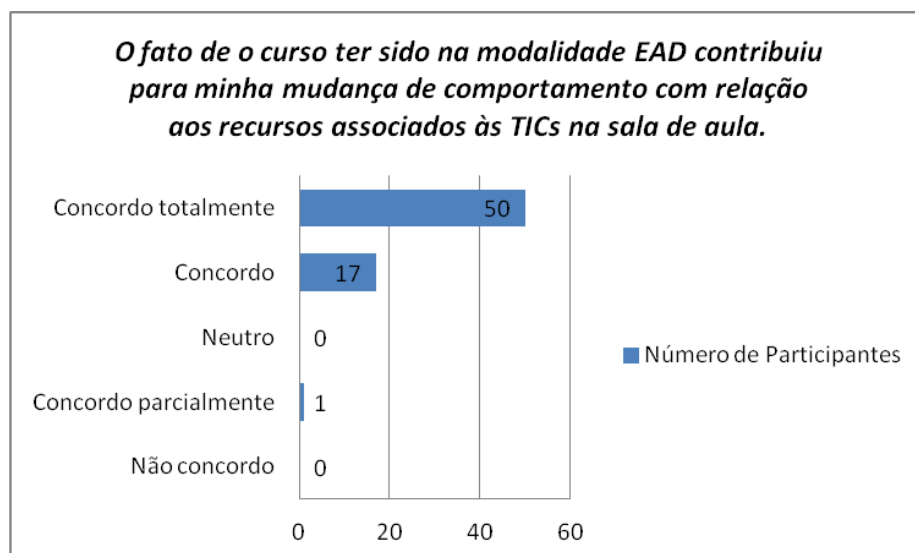


Fonte: A autora (2014).

Os resultados apontados por essas duas questões corroboram com Nevado (2004) e Karsenti (2008), quando apontam que os professores devem ser expostos a modelos eficazes de integração pedagógica das TD durante a sua formação, de forma que este modelo teórico-prático deva ser vivido, e não apenas objeto de estudo. Para Karsenti (2008, p.183), durante a sua formação, os futuros docentes “não devem necessariamente fazer cursos sobre as tecnologias, mas, antes, ‘vivê-las’ em todos os cursos” sendo as competências *tecnopedagógicas* construídas transversalmente durante toda sua formação (grifos do autor).

Para a afirmação *O fato de o curso ter sido na modalidade EAD contribuiu para minha mudança de comportamento com relação aos recursos associados às TICs na sala de aula*, praticamente todos os egressos concordaram, indicando que consideram que a modalidade a qual o curso foi ofertado contribuiu para que ocorressem mudanças no comportamento desses professores em relação ao uso pedagógico das tecnologias. Como já mencionado, o fato de as TD não serem apenas objetos de estudo, e, sim, poderem vivenciar o seu uso na prática durante a própria aprendizagem, contribui para a mudança de comportamento em relação às TD, e o fato de o curso ser a distância, fortemente amparado por TD, reforçou essa mudança, pois a sua utilização era inerente à modalidade de ensino. O resultado pode ser observado no Gráfico 13.

Gráfico 13 - Resultado da questão 32 do questionário aplicado aos egressos

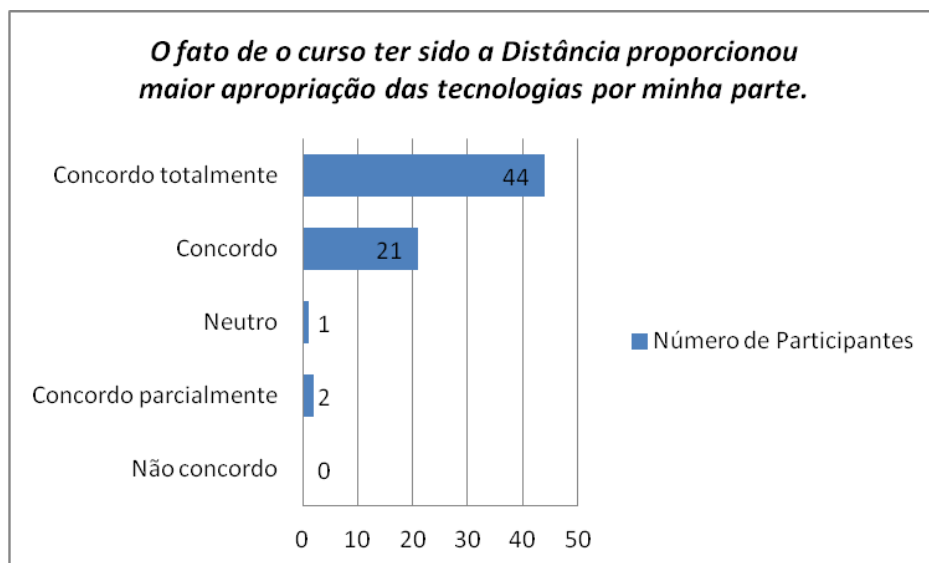


Fonte: A autora (2014).

Novamente o resultado se repete quanto à afirmação *O fato de o curso ter sido a Distância proporcionou maior apropriação das tecnologias por minha parte*, em que

praticamente todos os egressos concordaram, indicando, como já apontado na subcategoria *Apropriação Tecnológica* (apresentada na subseção 6.3.1 deste Capítulo), que o fato de o curso ter sido ofertado na modalidade EAD lhes proporcionou maior apropriação tecnológica, por terem vivenciado experiências com uso das TD na realização das suas atividades durante todo o desenvolvimento do curso, para a sua aprendizagem, e que, a forma transversal como a instrumentalização tecnológica foi planejada e aplicada, culminou na apropriação tecnológica por parte deles. O resultado pode ser verificado no Gráfico 14.

Gráfico 14 - Resultado da questão 33 do questionário aplicado aos egressos



Fonte: A autora (2014).

A questão 22 perguntava aos egressos se eles consideravam as TD um recurso importante para auxiliar na sua atividade docente. A análise desta questão permitiu identificar a percepção desses professores em relação ao espaço que as TD ocupam, atualmente, no cotidiano, tanto do professores quanto dos alunos. Destaca-se a fala de dois egressos que, por já terem incorporado as TD nos momentos de planejamento de suas aulas, disseram considerar difícil não fazer uso destes recursos. Sujeito QA47: “[...] *na atual realidade que vivemos, é de grande importância.... Acredito que não consigo planejar sem este recurso*”. Sujeito QA34: “*Desde que fiz minha graduação à distância não consigo imaginar uma aula sem a intervenção das tecnologias, sem mencionar que nossos alunos vivem nesse mundo!*”.

Os egressos fizeram referência à importância de aproximar o aprendizado à realidade do aluno Nativo Digital, que nasceu imerso aos recursos tecnológicos e os utiliza com grande facilidade. Apresenta-se a fala do egresso QA3, onde este fato é evidenciado: “[...] *vivemos a*

chamada “era digital”, e nossos alunos estão acostumados a utilizarem recursos tecnológicos, e os mesmos são ótimos recursos para as aulas”. Sujeito QA51: “[...] hoje, os alunos estão cada dia mais envolvidos nas tecnologias. Sendo assim, as escolas têm que acompanhar e oferecer aulas mais atrativas”. Corroborando com Prensky (2001), Veen e Vrakking (2009), quando dizem que estes jovens que nasceram imerso as tecnologias digitais possuem formas diferentes de se relacionar com o conhecimento, e que o grande desafio para os professores é encontrar formas de unir essa tecnologia a um processo de mediação pedagógica que favoreça o aprendizado reflexivo e autônomo.

Os egressos apresentaram, em seus depoimentos, exemplos de práticas pedagógicas amparadas por TD e como estas refletem nas suas atividades como docente. Abaixo, algumas falas que evidenciam estes fatos:

Sujeito QA49: “[...] penso em algo, busco na internet dentro da sala, baixo vídeos, mostro aos alunos, em tempo real. Antigamente, o acesso à informação era muito mais difícil. Tiro a foto do trabalho, já imprimo e construo um cartaz; hoje, não precisamos esperar muito tudo esta em nossas mãos”.

Sujeito QA45: “[...] tudo que enriquece nosso trabalho como professor é válido: poder realizar pesquisas, registros, manipular imagens, jogar, tudo em conjunto com os alunos, é importantíssimo, pois promove a aprendizagem em conjunto [...]”.

Sujeito QA23: “Sim, pois com a utilização das tecnologias produzo meus próprios trabalhos, adequando-os às atividades educativas do dia-a-dia”.

Esses depoimentos demonstram que os professores consideram que as TD agregam positivamente na forma como planejam e executam as suas atividades docentes. Além de descrever as funções que realizam com uso de TD, consideram que as TD podem agilizar processos que antes demandavam mais tempo e esforço e, ainda, personalizar e adequar os materiais às suas necessidades, qualificando os recursos disponíveis.

Os egressos mencionaram muitas mudanças de atitude que consideram que práticas relacionadas ao uso de TD, incorporaram ao seu trabalho e ao cotidiano dos alunos nos momentos de aprendizagem, como, por exemplo: a colaboração, a autonomia, a reflexão crítica sobre o próprio conhecimento, a ampliação do acesso à informação, e a possibilidade de desenvolver atividades mais dinâmicas, lúdicas, criativas e atrativas. A seguir, as falas de dois egressos que evidenciam essas questões:

Sujeito QA17: “[...] a tecnologia incentiva a busca independente de respostas, e também favorece o trabalho em grupo com discussões, e também favorece a pesquisa [...]”.

Sujeito QA43: *Considero as tecnologias digitais como recursos importantes para auxiliar na aprendizagem de nossos alunos, pois elas favorecem momentos de ludicidade, autonomia [...] proporciona a troca entre pares, podendo se tornar críticos na escolha de suas conclusões, caminhada difícil muitas vezes, mas com orientação e motivação obterão sucesso, aumentando, desta forma, a autoestima.*

A análise do *corpus* da pesquisa ainda permitiu identificar, na fala da coordenadora do curso, reflexões acerca de práticas relacionadas ao uso de TD, pelos professores, após a conclusão do curso. Durante o curso, os egressos registravam suas percepções em um *blog*, denominado “portfólio”, onde cada aluno registrava suas percepções, dificuldades e experiências durante o curso, e, conforme a coordenadora, muitos egressos registraram em seus portfólios suas experiências na incorporação do uso de TD nas práticas docentes. Para a coordenadora que acompanhou vários egressos durante o curso, os alunos conseguiram fazer inovações em suas práticas docentes e passaram a considerar mais a metodologia utilizada, e não somente a aplicação de conteúdo. Ela considera, também, que a grande dificuldade em conseguir incorporar as TD às práticas pedagógicas está nos limites impostos pela estrutura escolar.

Para o gestor de EAD, que acompanhou teses e dissertações que tiveram como estudo de caso o PEAD, foi possível perceber que houve reflexos positivos na prática dos professores e, assim como a coordenadora, aponta a estrutura da escola como um fator que dificulta a inovação tecnológica.

Os relatos de ambos, quanto às limitações imposta pela estrutura escolar, são evidenciados ainda na fala dos sujeitos, e serão abordados na próxima subseção deste Capítulo.

Diante dos dados apresentados, considera-se que os egressos participantes da pesquisa conseguiram incorporar, em certo grau, o uso das TD, como potencializadoras dos processos de ensino e de aprendizagem, à sua prática docente. Atribuiu-se esta possibilidade principalmente à forma como o curso foi planejado e conduzido, permitindo e favorecendo o uso transversal das TD.

6.5.2 Subcategoria Infraestrutura de Tecnologias Digitais nas escolas

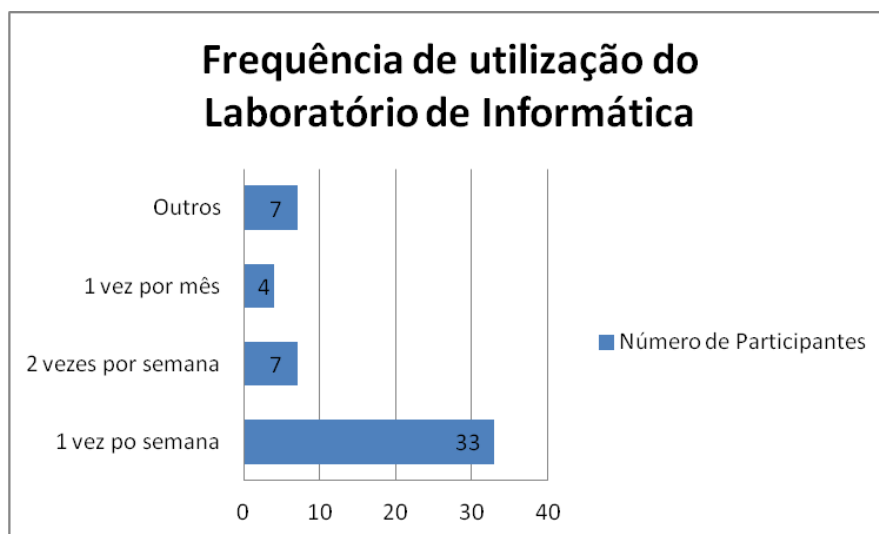
Um fator que influencia diretamente na forma como o professor irá desenvolver seu trabalho com uso de TD é a infraestrutura que a escola possui em relação aos recursos tecnológicos. Muitos são os problemas atrelados à infraestrutura tecnológica das instituições

de ensino, especialmente das escolas públicas, que necessitam de verbas governamentais para efetuarem qualquer tipo de aquisição de bens e recursos.

Os espaços informatizados, destinados ao uso de TD, denominados “laboratório de informática”, que será tratado, aqui, de forma abreviada (“labin”), normalmente é o local, dentro da escola, onde ocorre o contato dos alunos com as TD. As escolas públicas que possuem labin, muitas vezes, enfrentam problemas, como poucas máquinas, equipamentos precários, obsoletos, e ausência de conexão com a *internet* ou, quando existe, apresenta baixo desempenho, limitando o seu uso. Há, ainda, instituições que, apesar de possuir labin, professores e alunos não podem utilizá-lo, devido à falta de pessoa especializada que operacionalize o espaço, ou seja, que faça a instalação das máquinas e da rede.

No questionário, a questão de nº 13 perguntava se a escola onde o egresso atua possui laboratório de informática. Apenas 09 dos 68 disseram que a escola onde atuam não possui laboratório de informática. Dos 59 professores que disseram que a sua escola possui labin, 08 informaram não utilizá-lo, apontando como motivo, em sua maioria, o fato de os computadores não funcionarem adequadamente e, também, de o laboratório não possuir conexão com a *internet*; já os professores onde a escola em que atuam possui laboratório de informática, e que costumam utilizá-lo, ao serem questionados quanto à frequência com que o usa, a grande maioria (aproximadamente 64%) disse utilizar uma vez por semana, como pode ser observado no Gráfico 15.

Gráfico 15 - Frequência de utilização do Laboratório de Informática



Fonte: A autora (2014).

Nesta questão, a opção *Outros* apresentava campo de texto para ser informada outra opção que não constasse na lista apresentada. Dentre elas, os egressos disseram:

QA3: “*não tenho dia certo*”;

QA40: “*a cada quinze dias, horário já determinado pela escola*”;

QA2: “*sempre que sentimos necessidade de pesquisar*”;

QA38: “*mais de uma vez por semana*”.

Ainda, 03 professores informaram que usam o labin todos os dias. Entretanto, compreende-se que pode ter ocorrido erro de interpretação da pergunta, que, apesar de se referir à utilização com os alunos (durante as aulas), os professores podem ter interpretado que a questão se referia ao uso para atividades pessoais ou para planejamento das aulas, o que não era o enfoque da questão. Outra possibilidade é a desses professores serem responsáveis pelo laboratório de informática da escola, o que justificaria o fato de a resposta ser a utilização do laboratório todos os dias, visto que esse é o seu local principal de atuação.

Na questão aberta do questionário, destinada a comentários e colaborações, destacaram-se questões referentes à infraestrutura do laboratório de informática das escolas onde atuam. O egresso QA23 expôs que, no local onde trabalha atualmente, há um único laboratório de informática, o qual possui 11 computadores em funcionamento, porém não possui acesso à *internet*. Por isso, o professor planeja atividades que possam ser aplicadas sem o seu uso, desenvolve a aula em casa, leva o material em um *pen drive*, e disponibiliza em cada um dos computadores do labin.

De acordo com a pesquisa TIC Educação 2012⁵, realizada pelo Cetic.br (Cetic.br, 2013), no ano de 2012, essa é a realidade de muitas escolas brasileiras: uma escola que possui laboratório de informática, com poucos computadores, e sem acesso à *internet*. Em seus resultados, a pesquisa apresenta que a infraestrutura aparece como principal elemento limitador do uso do computador e da *internet* nas escolas públicas brasileiras. De acordo com o estudo (Cetic.br, 2013, p.157), os dois principais problemas apontados pelos professores e coordenadores das escolas públicas são o número limitado de computadores por aluno, e o número de computadores conectados à *internet*, o que corrobora com os dados apresentados nesta subcategoria, conforme apontado pelos professores participantes da pesquisa, quando mencionam que a escola possui poucas máquinas, e o labin não possui acesso à *internet*. A

⁵ A Pesquisa TIC Educação 2012 tem por objetivo identificar os usos e apropriações das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nas escolas brasileiras, por meio da prática pedagógica e da gestão escolar. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2012.pdf>. Acesso em: 25 de out. de 2014.

pesquisa Tic Educação 2012 (2013, p. 159) aponta que outra queixa dos professores é a baixa velocidade de conexão com a *internet*, o que dificulta o uso pedagógico do computador e da rede.

A seguir, a fala do egresso QA9, que atua em uma escola que também possui poucos recursos de infraestrutura tecnológica: “[...] *minha escola tem três computadores em péssimo estado para 26 alunos e, além disso, desta turma apenas oito possui internet em casa*”. A fala deste egresso evidencia outro fato importante a ser considerado: o de que, para muitos estudantes, a escola ainda é o principal local onde há acesso às TD. Apesar de estarem mais acessíveis a uma grande parcela da população, muitos ainda não dispõem desses recursos em suas casas, ficando limitados ao uso que fazem na escola, quando lhes é oferecido. Isso demonstra a importância da presença das TD nos ambientes escolares, para que os alunos que ainda não têm condições de acessar tais recursos em outros locais possam usufruir desses recursos, visando, até mesmo, uma melhor qualificação para o mercado de trabalho.

Destaca-se, também, outra questão identificada na fala dos sujeitos: o fato de muitas escolas não possuírem um técnico de informática que possa auxiliar o professor em alguma dificuldade que venha a surgir durante a aula, no que se refere a questões de *hardware* e *software*, como exposto pelo egresso QA13: “[...] *a necessidade de ter autonomia e autoridade ao utilizá-las (TD) ainda é um grande entrave entre os professores; outro problema é a falta de suporte da escola*”. Há, ainda, casos em que os computadores são apenas para uso dos professores e dos demais funcionários da instituição, como apresentado pelo sujeito QA33 “[...] *na escola que trabalho, o acesso é exclusivo aos professores, não há laboratório de informática, e sinto muita falta, pois sei o quanto qualificaria as aprendizagens em sala de aula*”. As salas de aula, que são os locais onde se concentram a rotina diária de ensino e aprendizagem dos alunos, não possuem computador em quase todas as escolas públicas.

Os dados oriundos do questionário, e os dados apresentados pela pesquisa realizada pelo Cetic.br, apontam fatores limitadores do uso pedagógico das tecnologias nos ambientes escolares. Isso está intimamente relacionado à forma como o professor irá planejar e desenvolver suas aulas. Se, para utilizar o labin, ele tiver que enfrentar todas essas dificuldades, pode se sentir desestimulado a utilizá-lo e incorporar as tecnologias às suas atividades pedagógicas.

Não é o suficiente apenas qualificar o professor: é necessário, também, que lhe sejam dadas condições de colocar em prática o aprendizado adquirido na sua formação, para que ele possa, efetivamente, inovar em sua prática pedagógica. Para isso, faz-se necessário que a

gestão escolar seja atuante neste sentido, e se encarregue de garantir o suporte que o professor necessita, como, por exemplo, o funcionamento adequado e organizado do labin, possibilitando que todos possam fazer uso deste espaço, com horários pré-estabelecidos que contemplem todas as turmas, porém, ao mesmo tempo, com flexibilidade para o caso de, naquela semana específica, o professor considerar que o seu uso não seja necessário; incentivar o trabalho em parceria entre os professores, estimulando a execução de projetos que integrem as diversas áreas de conhecimento, além dos recursos tecnológicos; e que o trabalho realizado no labin seja acompanhado, também, pelo professor titular da turma, e não apenas pelo professor responsável pelo laboratório de informática.

Portanto, considera-se que as condições para o professor ser bem sucedido no uso pedagógico das TD e colocar em prática o seu aprendizado, modificando a sua forma de trabalho, não basta somente mudar a sua formação, mas também garantir que lhes sejam oferecidas condições de trabalho para isso, como é o caso de vários egressos participantes desta pesquisa, que, apesar de terem conhecido, aprendido, e utilizado diversos recursos tecnológicos para o próprio aprendizado, de se sentirem mais aptos e autônomos na utilização de TD para o planejamento de suas aulas, de ter sido oportunizada, ao professor, a discussão sobre o uso de TD durante a sua formação, e de terem compreendido o quanto esses recursos lhes podem ser úteis, eles não conseguem colocar em prática o aprendizado e inovar na sua prática pedagógica, por motivos que fogem à sua vontade e que merecem mais atenção por parte das instâncias responsáveis pela gestão escolar, no âmbito local e governamental.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste mestrado, depois de finda todas as etapas de investigação e redação do presente relatório, resgato a questão que adotei como norteadora desta pesquisa:

A aprendizagem vivenciada pelos professores em exercício, que realizaram a graduação em Pedagogia na modalidade EAD através do Programa Pró-Licenciatura (no âmbito da UAB), contribuiu para a adoção de TD nas suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Acredito que a resposta seja **Sim**. Todos os passos desta investigação mostraram que as expectativas iniciais, relacionadas à possibilidade de realizar um curso de graduação EAD, fortemente amparado por Tecnologias Digitais, se confirmaram durante a investigação, ou seja, a realização do curso possibilitou, aos participantes, qualificar o seu trabalho.

Os resultados encontrados permitem-me dizer que a experiência de realizar um curso de graduação à distância contribuiu para que os professores participantes da pesquisa considerassem o uso de TD um elemento integrante das práticas pedagógicas relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem.

Corroboro o que Tardif e Perrenoud mencionam, que o conhecimento oriundo da experiência, aliado à formação teórica, compõe um arcabouço necessário à formação do “ser professor”. No caso da adoção de TD no cotidiano docente, é necessário que o professor vivencie isto na sua formação, para que possa criar elementos de ligação entre a sua experiência como aluno e a sua atuação como docente. Isto é: não basta ser usuário de TD, deve-se aprender a usá-la de forma pedagógica e devidamente contextualizada nos objetivos educacionais ao qual o professor se propõe.

Concordo, também, com Nevado e Karsenti, quando falam da importância de o professor ser exposto às práticas pedagógicas no uso das TD ainda durante a sua formação, para que estas sejam antes vivenciadas e acomodadas, e, posteriormente, colocadas em prática. Sendo assim, considero que a formação em um curso na modalidade EAD, fortemente amparado por tecnologias digitais, favoreceu a apropriação tecnológica por parte dos professores. Acredito que os resultados encontrados possuem um grau de generalização que permite inferir que a exposição contínua e de longa duração, relacionada às práticas apoiadas por TD, auxiliará na criação de condições para que haja a sua adoção e, conseqüentemente, o seu uso, conforme se espera no contexto da cibercultura nos cursos de formação docente.

A possibilidade de realizar a formação *e-learning*, ou seja, a aprendizagem mediada/apoiada por Tecnologias Digitais permitiu que os professores em exercício

conhecessem e utilizassem diferentes recursos tecnológicos para a sua própria aprendizagem, proporcionando-lhes vivenciar o que é ser um aluno no “digital”, no ambiente virtual. Esse contexto se refletiu em mudanças nas práticas presenciais (em sala de aula), com os alunos. Outro aspecto interessante, que julgo importante destacar, é o fato de os professores formarem-se em serviço.

O fato de o curso ser oferecido na modalidade EAD viabilizou que essa formação acontecesse sem prejuízo das atividades, ou seja, o professor não precisou ausentar-se da sala de aula para qualificar-se: foi possível fazer a *formação em movimento*, que é tão complicada de se estabelecer; a formação em serviço lhe permitiu manter-se na escola. Estando na escola, foi possível atrelar a teoria estudada no curso à prática cotidiana, de forma que, assim, a aprendizagem fizesse mais sentido, e a teoria fosse mais “palpável”. A formação em EAD para professores em exercício se faz apropriada, por se tratar de professores com experiência em sala de aula; a distância pode ser minimizada quando os processos de comunicação se mantêm em meio digital, nos encontros presenciais, e no contato entre professores que, além de serem colegas da mesma rede de ensino, o foram também no curso, ao passo que puderam trocar experiências vividas.

Tanto a coordenadora quanto o gestor de EAD da instituição, e os egressos, declararam que houve uma apropriação tecnológica durante a realização do curso, uma vez que, durante a formação eles tiveram um ambiente propício (com todos os recursos) para apoiar o seu trabalho. Embora, ao voltar para o contexto de trabalho, a realidade não possuía a mesma condição, fato que impediu a adoção de práticas da mesma forma a que foram sujeitos.

Apesar dos esforços para se qualificar e incentivar os professores a utilizarem as TD, a infraestrutura física e administrativa da escola continua sendo uma barreira a se transpor. A questão da infraestrutura precária, os laboratórios com poucos aparelhos, máquinas obsoletas, lenta conexão com a *internet* (ou ainda a sua ausência), são questões que eu mesma vivenciei em meus estágios curriculares, quando cursei a graduação, e estes apareceram nos relatos dos entrevistados. Lamentavelmente, tal cenário ainda faz parte do cotidiano de muitas escolas, tornando-se elementos limitadores que acabam por contribuir na desmotivação do professor em utilizar as TD.

Apesar das limitações e dificuldades, a iniciativa de oferta do PEAD veio ao encontro das necessidades de formação de professores, no contexto considerado na época. Acredita-se que, apesar do cenário estar melhor, o desafio se mantém.

Os depoimentos aos quais tive acesso me mostraram que, apesar de sentimentos, como medo, angústia, e ansiedade, fazerem parte do comportamento dos professores no início do

curso, por pensarem não ser capazes de prosseguir e realizar o curso na modalidade EAD, especialmente por ter que fazer uso de algo que lhes era novo: a Tecnologia, tudo isso foi minimizado pela forma como o curso foi organizado e conduzido, isto é, com encontros presenciais nos polos de apoio e a existência de equipe de professores e tutores capacitados; tudo contribuiu para o seu sucesso e, conseqüentemente, destes professores-alunos. Considero que, ao se planejar um curso na modalidade EAD, é fundamental que os gestores e os colaboradores compreendam que este não pode ser a reprodução de aulas presenciais em meio digital. Para que tenha qualidade, é necessário planejamento, o que exige pessoas capacitadas para lecionar na modalidade *e-learning*, e equipe de apoio para auxiliar os alunos, no desenvolvimento de materiais, e tudo mais que é pertinente a um curso virtual.

A forma transversal como as TD foram abordadas durante todo o curso, pois não existia uma única interdisciplina que abordasse o seu uso, e, sim perpassaram todas as interdisciplinas, contribui para a ocorrência da transposição de práticas pedagógicas pautadas pela utilização de TD.

A conclusão que chego, ao final desta investigação, é que o fato de os alunos terem cursado o PEAD contribuiu, sim, para mudar a percepção desses professores acerca do papel das tecnologias no ambiente escolar.

Como lições aprendidas, destaco para quem desejar conduzir trabalho semelhante, a necessidade da organização sistematizada dos documentos, do dimensionamento do tempo investido na realização das entrevistas, e a complexidade da análise dos dados coletados. Enfatizo também a importância de fazer um cronograma que contemple atrasos e demora das respostas, lembrando que não se pode deixar curto espaço de tempo para retorno dos instrumentos, sob pena de se obter um número diminuto de respondentes. Ainda, no que se relaciona aos respondentes, cabe salientar que o uso dos *e-mails* não garante agilidade, uma vez que as pessoas não têm o hábito de atualizar cadastros e, muito menos, contas de *e-mail*, causando, assim, perda de contato para a busca de informações dos concluintes de curso.

Friso, também, a importância do auxílio da coordenadora do PEAD em colaborar com a pesquisa, tanto na mediação para envio do *link* do questionário aos egressos como na disponibilidade para a realização da entrevista. Acredito que se me fosse disponibilizada a lista de *e-mails* deles, o número de respondentes não seria o mesmo; é diferente receber uma solicitação da sua coordenadora de curso ou de uma pesquisadora desconhecida.

Pude contar, ainda, com a importante colaboração do gestor de EAD (em exercício na época), e da atual gestora, que não mediram esforços para auxiliar no que fosse necessário, a fim de que tivéssemos acesso aos documentos e esclarecimento de dúvidas por ocasião da

análise dos dados. Isso demonstra a importância de existir um bom relacionamento institucional, entre o lugar onde se faz a pesquisa e a instituição pesquisada, sem o qual não é possível realizar trabalho semelhante a este.

Como limitações do estudo, considero o fato de não ter sido possível ter a totalidade dos sujeitos respondentes. Acredito que isto foi devido ao tempo decorrido desde a conclusão do curso, pois muitos egressos podem não ter mais acesso aos *e-mails* que utilizavam na época que estudavam. Porém, creio que a amostra a que tivemos acesso seja muito expressiva e de qualidade, e representa, por si só, um dado muito significativo quanto à adoção às tecnologias por parte desses professores. Conforme mencionado na entrevista pelo gestor de EAD, uma taxa de 15% de respondentes é bastante aceitável neste contexto, onde há mais de 04 anos da conclusão do curso e muitos cadastros encontram-se desatualizados.

Como trabalhos futuros, sugere-se localizar os sujeitos participantes da pesquisa para identificar como as TD estão sendo utilizadas, efetivamente, na prática docente, por meio de observação e acompanhamento das aulas.

Por fim, penso que não basta somente investir na formação do professor: é necessário que este professor, formado de maneira diferenciada, ao retornar para a sua escola, tenha condições de colocar em prática o que aprendeu, para, então, modificar a sua forma de trabalho, fato que merece mais atenção por parte das instâncias responsáveis pela gestão escolar, tanto no âmbito local quanto governamental.

A atualização curricular é necessária quando vem devidamente acompanhada de reflexões e adoção de práticas pedagógicas que deem conta da modernização tecnológica de maneira consistente, e não apenas por modismo.

Não basta formar sem ofertar condições para que as mudanças ocorram efetivamente, pautadas por infraestrutura adequada e postura administrativa que deixe espaço para que a inovação e a criatividade permeiem o cotidiano escolar. Logo, políticas públicas devem estar em sintonia com as diretrizes que envolvem mudanças curriculares. Senão, muda-se a formação docente sem ofertar condições para que as transformações se efetivem.

REFERÊNCIAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2011. – São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manoel (Org.) **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: MEC: SEED, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2011**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – Ministério da Educação, 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional**. 20 dez de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília - 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 02/11/2014.

_____. **Censo da educação básica: 2012** – resumo técnico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

_____. **Censo do professor 1997**: perfil dos docentes de Educação Básica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília : O Instituto, 1999.

CERUTTI, Elisabete. Concepções do aluno em relação à docência nos cursos de licenciatura em tempos de cibercultura. 2014. 122 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, PUCRS, 2014.

Cetic.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil** [livro eletrônico] : TIC Educação 2012. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2012.pdf>. Acesso em: 25 de out. de 2014.

BACKES, Luciana. **A configuração do espaço de convivência digital virtual**: a cultura emergente no processo de formação do educador. 2011. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) - UNISINOS. São Leopoldo, 2011.

BELLONI, Maria Luisa. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 2012.

CORDEIRO, Valdete Jane. **Prática pedagógica no processo ensino aprendizagem**: um estudo de caso do Curso de Enfermagem da escola profissionalizante. Concórdia: 2009. Disponível em: http://www.unoesc.edu.br/sites/default/files/Valdete_Jane_Cordeiro.pdf. Acessado em 02/11/2014.

- COUTINHO, Laura Maria; TELES, Lúcio. **O registro reflexivo: uma concepção de avaliação aplicada ao curso de licenciatura em pedagogia a distância.** 33º Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG: ANPED, 2010.
- GATTI, Bernardete A; NUNES Marina Muniz R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.
- GIRAFFA, Lucia M. M. **Jornada nas Escol@s:** A nova geração de professores e alunos. Tecnologias, sociedade e conhecimento. Campinas, UNICAMP, vol. 1, n. 1, nov./2013.
- GREEN, B.;BIGUM, C. **Alienígenas na sala de aula.** In: SILVA, T. T. (Org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 9º edição. Petrópolis: Vozes, 2011.
- KARSENTI, Thierry. **Impactos das TICS (Tecnologias de Informação e Comunicação) sobre a atitude, a motivação e a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores.** In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais. 2. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008.
- LEITE, Miriam Soares. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2004. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0212105_04_cap_03.pdf. Acessado em: 02/11/2014.
- LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1997.
- LITTO, F. M.; **A nova ecologia do conhecimento:** conteúdo aberto, aprendizagem e desenvolvimento. – Revista Inclusão Social, v. 1, n. 2, p. 73-78. Brasília, 2006.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- MATTAR, João; VALENTE, Carlos. **Second Life e Web 2.0 na educação:** o potencial revolucionário das novas tecnologias. São Paulo: Novatec, 2007.
- MELO, Glenda C. V. **Um estudo sobre a autonomia docente e o trabalho do professor universitário.** 2010. 196 f. Tese (Doutorado em Linguagens Aplicada e Estudos da Linguagem) - PUCSP. São Paulo, 2010.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. **EAD: uma visão integrada.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- NEVADO, R.A.; CARVALHO, M. J.S.;MENEZES,C.S. **Metarreflexão e a construção da (Trans) formação permanente:** estudo no âmbito de um curso de pedagogia a distância. In:

Valente, J. A.; Bustamente, S. B. V (Orgs.) Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009.

NEVADO, R. A. **Novos possíveis na formação de professores.** In: Franco, S.R.K. (Org.) Informática na Educação: estudos interdisciplinares. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

NEVADO, Rosane A.; CARVALHO, Marie Jane S.; BORDAS, Méridon C. **Licenciatura Em Pedagogia A Distância Anos iniciais do Ensino Fundamental.** Guia do Professor. PEAD-UFRGS: 2006. Disponível em: http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/pead-informacoes/guia_do_professor.pdf. Acesso em 02/11/2014.

NETTO, Carla et al. – **Graduação a Distância e o Desafio da Qualidade** – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual:** um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Formar professores em contextos sociais em mudança:** prática reflexiva e participação crítica. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1999, p.5-21.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants.** In: The Horizon, MCB University Press, Vol. 9 nº 5, 2001.

_____. **Brain Gain:** Technology and the Quest for Digital Wisdom. New York: Palgrave Macmillan, 2012.

PRETTO, Nelson. **Desafios da educação na sociedade do conhecimento.** Revista Presente! n.38, set. 2002.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico - 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo e Identidade Social:** territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 9ª edição. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARCIA, R. M. L.; CABRAL, A. L. T. O novo papel do professor na EAD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a Distância:** o estado da arte. 2 ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012, p.148-153.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 3. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2003.

TAROUCO, Liane M. R. **Um panorama da fluência digital na sociedade da informação.** In: Behar, Patrícia Alejandra (Org.). *Competências em Educação a Distância.* Porto Alegre: Penso, 2013.

VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel. **Educação a Distância** – Coleção Pontos e Contrapontos – In: Arantes, Valéria A. (org.) - São Paulo -2011.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens:** educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências:** uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁶

Pesquisadora responsável: Giselle Massaro

Professora orientadora do Estudo: Dr^a. Lucia Maria Martins Giraffa

Instituição/Departamento: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
- Programa de Pós-Graduação questão a de escolha múltipla Educação

Prezado (a) Professor (a):

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Você tem o direito de desistir a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Esta pesquisa tem como objetivo *Investigar os possíveis ganhos que a formação a distância agregou a prática docente dos professores em exercício que realizaram a graduação em Pedagogia através da UAB no que tange ao uso de Tecnologias Digitais.*

Sua participação, nesta pesquisa, consistirá apenas no preenchimento deste questionário semiestruturado, respondendo às perguntas formuladas que foram enviadas para o seu endereço eletrônico. Além disso, trará maior conhecimento sobre o tema abordado e o preenchimento do questionário não representará qualquer risco de ordem psicológica para você.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma.

Como pesquisadora, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que, eventualmente, o/a participante venha a ter, no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail: giselle.massaro@acad.pucrs.br.

⁶ Adaptado do modelo disponível na pesquisa: MACHADO, V.G. **AULA VIRTUAL: implicações e desafios docentes considerando o cenário de educação apoiada por tecnologias digitais.** PUCRS. Porto Alegre, 2013.

APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁷

Pesquisadora responsável: Giselle Massaro

Professora orientadora do Estudo: Dr^a. Lucia Maria Martins Giraffa

Instituição/Departamento: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
- Programa de Pós-Graduação questão a de escolha múltipla Educação

Prezado (a) {*Gestor, Coodernador*}

Você está sendo convidado (a) a participar de uma entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Você tem o direito de desistir a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Esta pesquisa tem como objetivo *Investigar os possíveis ganhos que a formação a distância agregou a prática docente dos professores em exercício que realizaram a graduação em Pedagogia através da UAB no que tange ao uso de Tecnologias Digitais.*

Sua participação, nesta pesquisa, consistirá apenas em responder as perguntas semiestruturadas. Além disso, trará maior conhecimento sobre o tema abordado e a sua participação na entrevista não representará qualquer risco de ordem psicológica para você.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma.

Como pesquisadora, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que, eventualmente, o/a participante venha a ter, no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail: giselle.massaro@acad.pucrs.br.

Assinatura

⁷ Adaptado do modelo disponível na pesquisa: MACHADO, V.G. **AULA VIRTUAL: implicações e desafios docentes considerando o cenário de educação apoiada por tecnologias digitais.** PUCRS. Porto Alegre, 2013.

APÊNDICE C: Questionário enviado aos egressos do PEAD

Ciente do que foi exposto no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, estou de acordo em participar desta pesquisa ao responder este Questionário. Aceito participar da pesquisa: Sim () Não ()

.....

1 - Idade: _____

2- Sexo:

- ()Feminino
- ()Masculino

3 - Tempo de atuação no magistério:

- ()Menos de 5 anos
- ()Entre 5 e 10 anos
- ()Entre 10 e 15 anos
- ()Entre 15 e 20 anos
- ()Entre 20 e 25 anos
- ()Mais de 25 anos
- () Aposentado no 1º contrato e contrato complementar.

4 - Local de atuação: (selecione quantas opções desejar)

- ()Escola pública
- ()Escola privada
- () Escolas pública e privada
- () Outro _____

5 - Esfera de vinculação da escola: (selecione quantas opções desejar)

- ()Municipal
- ()Estadual
- () Federal

6 - Carga horária semanal total:

- 20 horas
- 30 horas
- 40 horas
- mais de 40 horas

7 - Sua formação no que tange ao uso de recurso relacionado à informática foi adquirida antes da graduação?

- Sim
- Não

8 - No caso de resposta afirmativa a questão 7, especifique quais foram estes cursos, carga horária e local:

9 - Com relação ao uso de tecnologias, considera-se um usuário:

- Inexperiente e com pouca prática
- Com prática e relativa experiência
- Com muita experiência

As questões de números 10 a 22 referem-se a sua atuação docente com relação ao uso de tecnologias digitais para planejamento e execução das aulas.

10 - Com que frequência utiliza o computador para organizar suas atividades docentes?

- Todos os dias
- 2 a 3 vezes por semana
- 1 vez por semana
- Não costuma utilizar o computador

11 - Caso tenha respondido sim para a pergunta anterior, selecione as opções que costuma utilizar: (selecione quantas opções desejar)

- Internet
- Editor de Texto como por exemplo o Word, BrOffice e assemelhados
- Planilhas Eletrônicas como por exemplo o Excel e assemelhados
- editor de Imagens

- E-mail
- Redes Sociais
- Blog
- Máquina fotográfica
- CD
- DVD
- Jogos Quais _____
- outros

12 - Caso tenha respondido que utiliza o computador, onde costuma utilizar?

- Casa
- Escola
- Outro local _____

13 - A escola onde você trabalha possui laboratório de informática?

- Sim
- Não

14 - Caso sua escola tenha laboratório de informática, você costuma utilizar o laboratório com seus alunos?

- Sim
- Não

15 - Caso não utilize o laboratório de informática, por quais motivos não utiliza: (selecione quantas opções desejar)

- Os computadores na sua maioria não funcionam adequadamente
- O laboratório não possui acesso à internet
- Não se sente preparado tecnicamente para utilizá-lo
- Não gosta, prefere não utilizar
- Dificulta a realização das tarefas
- Os alunos não sabem/conseguem utilizar
- Não considera significativo para aprendizagem

16 - Caso utilize o laboratório de informática, com que frequência o utiliza?

- 1 vez por semana
- 2 vezes por semana
- 1 vez por mês
- Variado (explique) : _____

17 - Que recursos você costuma incentivar seus alunos a utilizar para suas atividades discentes: (selecione quantas opções desejar)

- Internet
- Editor de Texto como por exemplo o Word, BrOffice e assemelhados
- Planilhas Eletrônicas como por exemplo o Excel e assemelhados
- editor de Imagens
- E-mail
- Redes Sociais
- Blog
- outros () Vídeos (DVD)
- Vídeos do YouTube
- Músicas
- Áudios
- Blogs Quais _____
- Máquina fotográfica
- CD
- DVD
- Jogos Quais _____

18 - Com quais objetivos/finalidades você utiliza os recursos associados à informática nas suas aulas:

- Introduzir conteúdos novos
- Como exercícios associado à fixação de conteúdos/aprendizagem
- Como apoio a atividades de avaliação
- Não tenho objetivo específico
- Outra situação não mencionada acima _____

19 - Você sabe o que é um objetos de aprendizagem?

- Sim

Não

20 - Caso tenha respondido sim a pergunta 19 você costuma acessar repositórios de objetos de aprendizagem?

Sim

Não

21 - Caso tenha respondido sim a pergunta 20, quais repositórios de objetos de aprendizagem você costuma acessar?

Portal do Professor - <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/recursos.html>

RIVED – Rede Interativa Virtual de Educação http://www.rived.mec.gov.br/site_objeto_lis.php

RIVED – UNIFRA - <http://sites.unifra.br/Default.aspx?alias=sites.unifra.br/rived>

PROJETO CESTA – Coletânea de Entidades de Suporte ao uso de Tecnologia na Aprendizagem <http://www.cinted.ufrgs.br/CESTA/cestadescr.html>

PROATIVA - Grupo de pesquisa e produção de ambientes interativos e objetos de aprendizagem <http://www.proativa.vdl.ufc.br/>

Banco Internacional de Objetos de Aprendizagem - <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

MIT OpenCourseWare - <http://ocw.mit.edu/OcwWeb/web/home/home/index.htm>

MERLOT – Multimedia Educational Resources for Learning and Online Teaching - <http://ocw.mit.edu/OcwWeb/web/home/home/index.htm>

LUME – Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - <http://www.lume.ufrgs.br/>

Arte na Escola – http://www.artenaescola.org.br/premio_venc2009.php

Ferramenta para Gestão Escolar - <http://schooltool.org/>

outro

22 - Você considera que as Tecnologias Digitais (artefatos com acesso aos serviços da Internet e outros) são recursos importantes para auxiliar na sua atividade como docente?

Comente:

Responda as questões de números 23 a 33 considerando a experiência e aprendizado enquanto aluno de graduação do curso de Pedagogia em EAD.

23 - Quais ferramentas/softwarewares você utilizou durante a realização da sua graduação?

- Internet
- Editor de Texto como por exemplo o Word, BrOffice e assemelhados
- Planilhas Eletrônicas como por exemplo o Excel e assemelhados
- editor de Imagens
- E-mail
- Redes Sociais
- Blog
- outros () Vídeos (DVD)
- Vídeos do YouTube
- Músicas
- Áudios
- Blogs Quais_____
- Máquina fotográfica
- CD
- DVD
- Jogos Quais_____

24 - Quais dessas funcionalidades eram utilizadas pelos professores das disciplinas no ambiente virtual de aprendizagem (Moodle ou similar)?

- Chat
- Fórum
- Diário
- Áudio
- Vídeos
- Outros_____

25 - Quais foram às funcionalidades que considerou mais difícil de para utilizar?

- Chat
- Fórum
- Diário
- Áudio
- Vídeos
- Outros_____

26 - No seu entendimento, a dificuldade estava associada a que fatores:

- Falta de vivência minha como usuário(a) deste tipo de programa
- A informação de como usar não foi clara
- O treinamento recebido foi insuficiente
- Problemas técnicos relacionados à Internet
- Problemas técnicos relacionados à falta de programas complementares no meu computador
- outro: _____

27 - Você teve auxílio para esclarecer dúvidas quando teve problemas com estas funcionalidades?

- Sim, a ajuda foi online, pela tutoria
- Sim, a ajuda foi presencial nos polos
- Sim recebi ajuda de amigos/colegas fora do polo
- Sim, a ajuda foi online questão a de escolha múltipla fóruns e/ou redes sociais
- Não recebi, resolvi por minha conta na base da experimentação

28 - Antes de realizar a graduação em Pedagogia em EAD, você costumava utilizar as tecnologias: (por exemplo, acessar a internet, enviar e-mails e outros)

- Sim
- Não

29 - Se sua resposta para a questão 28 foi sim, qual das alternativas abaixo melhor descreve o seu uso:

- Para uso pessoal
- Para preparar aulas
- Na escola com os alunos
- Não utilizava

Considerando uma escala de 1 a 5, onde:

- 1- Não concordo
- 2- Concordo parcialmente
- 3- Neutro
- 4- Concordo

5- Concordo totalmente

30 - Após a realização da graduação em Pedagogia eu mudei a maneira de organizar as minhas aulas e incorporei os recursos associados às TICs.

1 2 3 4 5

31 – Após a conclusão do curso passei a utilizar com mais frequência os recursos associados às TICs na sala de aula.

1 2 3 4 5

32 - O fato de o curso ter sido na modalidade EAD contribuiu para minha mudança de comportamento com relação aos recursos associados às TICs na sala de aula.

1 2 3 4 5

33 - O fato de o curso ter sido a Distância proporcionou maior apropriação das tecnologias por minha parte.

1 2 3 4 5

34 - Espaço para colocar seus comentários e/ou colaborações:

APENDICE D: Entrevista com Coordenadora do PEAD

- 1) Caso os egressos do curso de Pedagogia EAD tenham realizado a prova do ENADE, quais foram os resultados que a avaliação apontou quanto a verificação das competências, habilidades e conhecimentos desenvolvidos pelos estudantes durante a formação, de acordo com as características do perfil profissional exigido?

- 2) No projeto pedagógico do curso de Pedagogia EAD, está contemplada a instrumentalização do aluno para uso da plataforma utilizada durante o curso e de seus recursos? Caso a resposta seja positiva, como e em que momento foi realizada esta instrumentalização?

- 3) No que tange aos materiais digitais utilizados nas aulas, por quem foram elaborados? Existe uma equipe responsável pela elaboração do material? Qual o perfil destes profissionais?

- 4) Havia um padrão a ser utilizado por todas as disciplinas na elaboração destes materiais?

- 5) Apesar de os alunos ao se matricularem saberem que o curso era a distância, notava-se resistência ou rejeição, com relação à modalidade de ensino?

- 6) Com relação ao público-alvo das edições ofertadas, qual a distribuição entre os docentes participantes que atuavam em escolas municipais, estaduais ou federais?

- 7) Até o presente momento, ocorreram ingressos de duas turmas, uma em 2006 e outra em 2007, que concluíram o curso em 2010. Existe previsão de novas turmas? Caso não exista previsão de ofertar novas turmas, qual o motivo?

- 8) Nos seus registros ou percepções pessoais, apareceram depoimentos de professores explicitando que modificaram suas metodologias ou didáticas por causa do curso? Poderia exemplificar?

9) No que tange ao uso de Tecnologias Digitais na sala de aula, houve intencionalidade na formação dos alunos para que eles mudassem sua forma de trabalhar na presencialidade? Poderia exemplificar?

10) Você acredita que o curso propiciou reflexão e condições suficientes para que os professores transferissem sua aprendizagem on-line para sua ação docente, no que concerne ao uso de materiais digitais, metodologias e didáticas típicas da EAD?

12) Comentários Finais:

APÊNDICE E: Entrevista com Gestor de EAD

- 1) Na sua percepção como gestor de EAD da UFRGS, na época de realização do curso PEAD, que aspectos relacionados à infraestrutura física e recursos computacionais, julga que contribuíram ou comprometeram para o resultado do trabalho realizado?
- 2) Na sua percepção como gestor de EAD da UFRGS, na época de realização do curso PEAD, que aspectos relacionados à pessoal (professores, tutores e auxiliares), julga que contribuíram ou comprometeram para o resultado do trabalho realizado?
- 3) Na sua percepção como gestor de EAD da UFRGS, na época de realização do curso PEAD, que aspectos relacionados à materiais didáticos e recursos pedagógicos (virtuais e impresso), julga que contribuíram ou comprometeram para o resultado do trabalho realizado?
- 4) Como ocorreu a preparação dos professores e da equipe (tutores, etc.) que atuaria no curso visto que era a primeira vez muitos dos professores atuavam em cursos a distância?
- 5) Como foram escolhidos os locais para instalação dos polos presenciais?
- 6) Como foram institucionalizados os polos de apoio que são gestados por terceiros, de forma que eles incorporem a identidade da UFRGS associada ao curso?
- 7) Que ações gerenciais foram realizadas para garantir /manter a mesma qualidade de formação, tradicionalmente atribuída aos cursos presenciais da UFRGS, no PEAD?
- 8) Para finalizar qual sua impressão, se é que teve acesso a comentários ou relatórios relacionada a mudança de hábitos e crenças dos egressos do PEAD relacionados ao uso de tecnologias nas suas atividades docentes.